

**DIE WIRKUNG VON EINSTELLUNGEN
ZU TEILBEREICHEN SCHULISCHER INNOVATION
AUF DAS REFORMERISCHE ENGAGEMENT
DER LEHRER**

**Inaugural–Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophie
an der Ludwig-Maximilians-Universität
zu München
Fachbereich Erziehungswissenschaft**

**vorgelegt von
Karlheinz Kaplan
aus
St. Leon-Rot bei Heidelberg**

1976

DIE WIRKUNG VON EINSTELLUNGEN
ZU TEILBEREICHEN SCHULISCHER INNOVATION
AUF DAS REFORMERISCHE ENGAGEMENT
DER LEHRER

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophie
an der Ludwig-Maximilians-Universität
zu München
Fachbereich Erziehungswissenschaft

vorgelegt von
Karlheinz Kaplan
aus
St.Leon-Rot bei Heidelberg

1976

**Fotomechanische Vervielfältigung
des Typoskripts:**

esprint
Druckerei und Verlag
Bergheimer Str. 147
6900 Heidelberg
Tel.: 06221/12620



Referent: Prof. Dr. A. O. Schorb

Korreferent: Prof. Dr. H. Schiefele

Tage der mündlichen Prüfung: 20.7.-23.7.1976

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	1
<u>Teil I: Theoretische Grundlegung</u>	3
<u>1. Motive bisheriger Reformpolitik</u>	6
<u>2. Beiträge bisheriger Lehrerforschung zur Problematik schulischer Reformen</u>	7
2.1 Persönlichkeitsorientierte Lehrerfor- schung	7
2.1.1 Die idealtypische Position	7
2.1.2 Die beginnende Realbildforschung	12
2.1.3 Die Beschäftigung mit Epochenproblemen	13
2.2 Lehrerforschung im Rahmen der Inter- aktionsforschung	16
2.3 Soziologisch orientierte Lehrerforschung	19
2.4 Psychologisch orientierte Lehrerforschung	22
2.4.1 Beiträge der Persönlichkeitspsychologie	23
2.4.2 Beiträge der Lernpsychologie und Unter- richtspsychologie	26
2.4.3 Beiträge der Testpsychologie	27
2.4.4 Beiträge der Entwicklungspsychologie und der Klinischen Psychologie	28
2.4.5 Beiträge der Tiefenpsychologie	31
2.5 Die Erforschung spezieller Probleme des Lehrerberufs	34
<u>3. Der Innovationsbegriff</u>	35
3.1 Innovation als nicht weiter konkretisier- te Veränderung (change)	35
3.2 Innovation als systemimmanente Reform (Modernisierung)	36

3.3	Innovation als systemübergreifende Reform (Systemveränderung)	38
3.4	Innovation unter systemtheoretischem Aspekt (Peter Menck)	39
3.5	Zusammenfassender Vergleich der vier Interpretationen des Innovationsbegriffs	44
<u>4. Innovationsstrategien</u>		46
4.1	Innovationsstrategien im Rahmen unspezifischer Veränderungen	46
4.2	Innovationsstrategien im Rahmen systemimmanenter Reformen	47
4.3	Innovationsstrategien im Rahmen systemübergreifender Reformen	52
4.4	Innovationsstrategien im Rahmen des system-theoretischen Ansatzes	57
4.5	Kritik am Innovationsbegriff	70
<u>5. Einstellungen und reformerisches Engagement der Lehrer</u>		72
5.1	Die Einstellungen der Lehrer im Rahmen schulischer Reformen	73
5.1.1	Der Einstellungsbegriff	73
5.1.2	Die Messung von Einstellungen	75
5.1.3	Die Einstellungsobjekte	78
5.2	Das reformerische Engagement der Lehrer	81

Teil II: Die Durchführung der empirischen

Untersuchung

84

1. Untersuchungsziele

84

1.1 Deskription der gegenwärtigen Haltung und
Stellung der Lehrer gegenüber schulischen
Reformen

84

1.2 Überprüfung globaler Hypothesen

87

1.3 Überprüfung spezifischer Hypothesen

89

2. Das Meßinstrument

95

2.1 Die Entscheidung für die postalische
Befragung

95

2.2 Die Entwicklung des Meßinstruments

106

2.3 Die Fragebogen - Endform

114

3. Population, Stichprobe, Ziehungsverfahren

127

4. Durchführung der Hauptuntersuchung

129

4.1 Fertigstellung und Druck des Fragebo-
gens

129

4.2 Zustellungsverfahren und Vorbereitung
des Versands

131

4.3 Rücklaufkontrolle und Mahnaktion

134

4.4. Charakterisierung des Rücklaufs

136

<u>Teil III: Die Untersuchungsergebnisse</u>	139
<u>1. Deskription der gegenwärtigen Haltung und Stellung der Lehrer gegenüber schulischen Reformen</u>	139
1.1 Das Antwortverhalten der Lehrer im A-Teil (Einstellungen)	139
1.2 Das Antwortverhalten der Lehrer im C-Teil (reformerisches Engagement)	165
<u>2. Überprüfung globaler Hypothesen</u>	193
2.1 Die Prädiktorvariablen	193
2.2 Die Kriteriumsvariable	211
2.3 Vergleich der Kriteriumsvariablen mit der Kontrollvariablen (Frage 120: Zeitaufwand zur Weiterbildung)	215
2.4 Überprüfung der globalen Teilhypothesen	218
<u>3. Überprüfung spezifischer Hypothesen</u>	223
<u>Teil IV: Zusammenschau der Ergebnisse</u>	266
<u>1. Zusammenfassung der theoretischen Überlegungen</u>	266
<u>2. Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse</u>	268
<u>3. Vorschläge zur Weiterführung der begonnenen Forschungsarbeit</u>	272

Anhang

Literaturverzeichnis

Anschriften an die Schulleitungen

Fragebogenexemplar

Vorwort

Die vorliegende Arbeit basiert auf einer empirischen Untersuchung, die im Auftrag des Kultusministeriums Rheinland-Pfalz unter Betreuung von Herrn Prof. Dr. A. O. Schorb als Direktor des Staatsinstituts für Bildungsforschung und Bildungsplanung München und Inhaber des Lehrstuhls für Bildungsforschung der Universität München in Zusammenarbeit mit Herrn Manfred Lommel vom Verfasser geplant und durchgeführt wurde (vgl. hierzu die näheren Ausführungen in Teil II!). Diese Untersuchung ist als Beitrag zur Lehrerforschung unter der Themenstellung "Der Lehrer als Träger schulischer Reformen" zu sehen. Die Komplexität der Fragestellung erfordert eine differenzierte Betrachtung der angesprochenen Probleme und des erhobenen Datenmaterials, so daß eine Aufteilung der Gesamtproblematik in zwei größere Problemkreise sinnvoll erscheint.

Herr Lommel untersucht in seiner Dissertationsarbeit die "Bedingungen des Arbeitsfeldes im subjektiven Erleben der Lehrer und ihre Wirkung auf deren reformerisches Engagement", während der Verfasser vorliegender Arbeit "Die Wirkung von Einstellungen zu Teilbereichen schulischer Innovation auf das reformerische Engagement der Lehrer" zum Gegenstand seiner Untersuchung wählte. Da beide Themenstellungen auf der gemeinsam geplanten und durchgeführten Untersuchung beruhen, sind Berührungen und Überschneidungen unvermeidlich. Eine Trennung in zwei voneinander unabhängige Forschungsprojekte erscheint sowohl in sachlicher Hinsicht als auch wegen der damit verbundenen enormen Aufwandserhöhung nicht angebracht.

Die im Sinne einer deskriptiven Feldstudie angelegte empirische Untersuchung erbrachte durch die notwendige Breite ihres Ansatzes ein so umfangreiches und vielschichtiges Datenmaterial, daß es mit den beiden Dissertationen nicht voll ausgeschöpft werden kann. Insbesondere verdiente die Wechselwirkung zwischen den vorhandenen Einstellungen der Lehrer und ihren subjektiv erlebten Arbeitsbedingungen noch eine eingehendere Betrachtung. Auf Möglichkeiten zur Weiterführung der hier begonnenen Forschungsarbeit wird in Teil IV näher eingegangen.

An dieser Stelle sei denen gedankt, die am Zustandekommen dieser Arbeit mitgewirkt haben:

vor allem Herrn Prof. Dr. Schorb, auf dessen Initiative hin die Untersuchung möglich wurde, und der den Bearbeitern des Projekts unter Gewährung weitgehender Handlungsfreiheit bei auftauchenden Problemen hilfreich zur Seite stand; dem Kultusministerium Rheinland-Pfalz, das die erforderlichen Mittel zur Durchführung der Untersuchung bereitstellte, insbesondere Herrn Ltd. MinRat Schmitz und Herrn MinRat Jung; ferner Herrn OStD Ponader, der die Verhandlungen mit dem Kultusministerium Rheinland-Pfalz führte; weiterhin Herrn Prof. Dr. V. Krumm an der Universität Düsseldorf und Herrn Dr. Seidel an der Universität Mannheim, sowie allen Damen und Herren des Staatsinstituts für Bildungsforschung und Bildungsplanung und des Instituts für Unterrichtsmitschau und didaktische Forschung München, die sich als Experten zur Beurteilung des Fragebogens während der Entwicklungsphase bereit erklärten; den bayerischen Lehrerinnen und Lehrern, die im Rahmen der Voruntersuchung durch ihre Bearbeitung des Fragebogens und ihre Kritik die Verbesserung des Meßinstruments ermöglichten; besonders aber den Lehrerinnen und Lehrern von Rheinland-Pfalz, die einen eindeutigen Beweis ihrer Kooperationsbereitschaft durch die Beantwortung des umfangreichen Fragebogens lieferten (vgl. hierzu auch Teil II, Kap. 4.4 zur Frage der Rücklaufquote!); ebenfalls sei gedankt Herrn Dr. Bedall und seinen Mitarbeitern, die für alle EDV-Fragen zur Verfügung standen, vor allem aber die erforderlichen Auswertungsprogramme bereitstellten; weiterhin Frau Heiderscheid für die Anfertigung der Graphiken; schließlich sei den Mitarbeitern der Bibliothek, der Vervielfältigungsabteilung und der Sekretariate für ihre Hilfeleistungen Dank gesagt.

Teil I : Theoretische Grundlegung

Das Bildungswesen einer Gesellschaft hat eine doppelte Funktion zu erfüllen:

Zum ersten soll der Bestand der Gesellschaft durch Tradierung des bisher erworbenen Erfahrungs- und Wissensschatzes an die nachfolgende Generation gesichert werden. Wenn jede Generation in einem langwierigen ontogenetischen Erfahrungsprozeß immer wieder am Nullpunkt beginnen müßte, wäre echter Fortschritt unmöglich. Dagegen werden dem Individuum durch sorgfältig ausgewählte und aufbereitete Unterrichtseinheiten die für einen kontinuierlichen Aufbau auf dem bisher Erreichten notwendigen Lernprozesse in stark komprimierter Form vermittelt.

Die Orientierung am Überkommenen und Bewährten birgt aber gleichzeitig die Gefahr der Stagnation und Rückständigkeit in sich. Daher muß neben der Sorge um den Bestand des Erreichten der Blick auch auf die Zukunft der Gesellschaft gerichtet sein. Dies bedeutet ein sorgfältiges Registrieren des ständigen Wandels, dem gerade unsere Zeit so stark unterworfen ist, und die Berücksichtigung der sich abzeichnenden Veränderungen durch das Treffen geeigneter Reformmaßnahmen für das Bildungswesen. Als Gefahr zeigt sich hier die Fehlinvestition von Energien und Mitteln bis hin zur Infragestellung des bisher Erreichten durch unverantwortliches Herumexperimentieren.

Die Geschichte des Bildungswesens und die aktuellen Ereignisse heutiger Bildungspolitik sind durch einen fortwährenden Wechsel in der Akzentuierung bald der einen, bald der anderen dieser beiden Funktionen gekennzeichnet. Schorb spricht von einer "Abfolge expansiver Phasen und durch Stagnation gekennzeichnete Intervalle" ¹⁾. Dem Lehrer als

1) Schorb, Alfons Otto: Subsidiarität und Solidarität im Bildungswesen der Gegenwart. In: Civitas, 13/1974, S.149-176

"Schlüsselphänomen der Erziehungswirklichkeit" ²⁾ kommt dementsprechend einmal mehr das reformatorische Engagement, dann wieder stärker die Aufgabe kontinuierlicher Aufbauarbeit zu.

Im Zuge des letzten expansiven Entwicklungsabschnitts, der sogenannten deutschen Bildungswelle, die rund ein Jahrzehnt andauerte und nun infolge einer Kombination vieler Faktoren, vor allem der gesamtwirtschaftlichen Veränderungen, im Rückgang begriffen ist, wurde dem reformerischen Engagement der Lehrer eine besondere Bedeutung zugemessen. So findet sich etwa im Strukturplan der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates neben den traditionellen Aufgabenbereichen des Lehrers - Lehren, Erziehen, Beurteilen und Beraten - die neue Tätigkeit des "Innovierens". Zu dieser Funktion des Lehrers wird folgendes ausgeführt: "Innovationen sind zu einem besonderen Aspekt seines Berufes geworden ... Mit dieser Aufgabenstellung wird er zum ersten und wichtigsten Träger fortschreitender Schul- und Bildungsreform" ³⁾.

Es ist nun an der Zeit, nach einer so lange andauernden Werbekampagne von Erziehungswissenschaftlern, Bildungsplanern und Bildungspolitikern für einen umfassenden Innovationsprozeß im Bildungswesen zu fragen, welche Wirkung das vielfältige Informationsangebot und die bisher getroffenen Maßnahmen auf die Einstellungen und das reformerische Engagement der Lehrer hinterließen. Die Klärung dieser Frage ist ein Hauptziel der durchgeführten empirischen Untersuchung. Bevor jedoch auf diese näher eingegangen werden kann, müssen einige grundlegende Fragen erörtert werden:

-
- 2) Mollenhauer, Klaus, in: Groothoff, Hans-Hermann, Funktion und Rolle des Erziehers, Juventa, München, 1972, S.7
 - 3) Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission, Strukturplan für das Bildungswesen, Klett, Stuttgart, 4 1972, S.220

1. Welche Motive waren in der bisherigen Reformpolitik wirksam?
2. Welchen Beitrag leistet die bisherige Lehrerforschung zur Problematik schulischer Reformen?
3. Was ist unter dem Begriff "Innovation" zu verstehen?
4. Mit welchen Strategien sollen die angestrebten Reformen verwirklicht werden?
5. Wie lassen sich die Einstellungen der Lehrer einerseits und deren reformerisches Engagement andererseits näher bestimmen?

1. Motive bisheriger Reformpolitik

"Das moderne Bildungswesen hat seine kräftigsten Antriebe in zwei Motiven: einmal im Impuls zu kontinuierlicher Modernisierung und Leistungsverbesserung und zum andern in der Bemühung um sozial gerechte Verteilung der Bildungschancen" ⁴⁾. Diese beiden Impulse stehen in einem "polaren Verhältnis" zueinander und dürfen nicht einseitig "verabsolutiert" werden. Hauptziel der Bildungspolitik muß es daher sein, "bestmögliche Modernisierung und Leistungserhöhung des Bildungssystems mit gleichzeitiger Erhöhung sozialer Gerechtigkeit zu verbinden" ⁵⁾. Mehr dem ersten Aspekt, der Effizienzsteigerung, können folgende Maßnahmen zugeordnet werden: Verbesserung, zum Teil auch Verlängerung bzw. Ausweitung der Lehreraus- und Lehrerfortbildung, Entwicklung moderner Lehrpläne und Curricula, Bereitstellung geeigneter Arbeitsmittel, vor allem technischer Medien, Berücksichtigung des erforderlichen räumlichen und personellen Bedarfs der Schulen, sowie Verbesserung des diagnostischen Dienstes der Schulen durch verstärkten Einsatz von Verfahren objektiver Leistungsmessung. Dem zweiten Aspekt, der Anstrebung von mehr Chancengleichheit ⁶⁾, entsprechen stärker der Ausbau äußerer und innerer Differenzierung an den Schulen, Schaffung eines umfassenden Systems schulischer Beratung und wiederum eine entsprechende Veränderung der Lehreraus- und Lehrerfortbildung durch eine verstärkte Berücksichtigung entsprechender Themenangebote.

Wie Schorb in dem zuerst angeführten Beitrag nachweist, genügt die Formulierung klarer Zielvorstellungen nicht, wenn die Schulpolitik "ihre grundsätzlich subsidiäre Einstellung nicht sachgerecht in ein System differenzierter und gezielter Einzelmaßnahmen zu übersetzen gewillt und fähig ist" ⁷⁾. Hierzu erscheint aber neben anderem gerade die Aufhellung des Faktors "Lehrer" dringend erforderlich.

4) Schorb, a.a.O., S.149 f.

5) Schorb, a.a.O., S.169

6) Vgl. zu diesem Begriff: Schorb, A.O., Zur Gleichheit der Chancen im Bildungswesen. In: Civitas, 11/1972, S.61-79

7) Schorb, 1974, a.a.O., S.169

2. Beiträge bisheriger Lehrerforschung zur Problematik schulischer Reformen

In den letzten zwanzig Jahren hat sich der Umfang der Literatur, die sich speziell mit dem Lehrer und den Problemen des Lehrerberufs befaßt, beträchtlich erweitert. Es soll deshalb versucht werden, das vorhandene Schrifttum anhand einiger typischer Beispiele zu kategorisieren und danach zu fragen, welchen Beitrag zur Problematik schulischer Reformen die so gewonnenen Gruppen zu leisten vermögen.

2.1 Persönlichkeitsorientierte Lehrerforschung

Dauber, der sich in seiner Arbeit "Lehrerrolle und Sozialisation" ausführlich mit der bislang vorliegenden Literatur auseinandersetzt, unterscheidet hier in chronologischer Aufeinanderfolge drei verschiedene Richtungen, die jedoch alle die Persönlichkeit des Lehrers in den Mittelpunkt ihrer Forschungsarbeit stellen ⁸⁾.

2.1.1 Die idealtypische Position

Als prägnante Beispiele werden von Dauber hier Kerschensteiner ⁹⁾ und Spranger ¹⁰⁾ angeführt. Zu ihrem Ansatz wird der Vorwurf der Vernachlässigung gesellschaftlicher Zusammenhänge infolge einer Verlagerung von Problemen des Bildungswesens in die Person des Lehrers erhoben. Ebenfalls eine gewisse Einseitigkeit moniert Dauber, wenn er eine "Betonung der Zielebene gegenüber der Ebene einer differenzierten Prozeß- und Bedingungsanalyse" feststellt ¹¹⁾.

8) Vgl. Dauber, Heinrich: Lehrerrolle und Sozialisation, Tübingen, 1973, S.2

9) Kerschensteiner, Georg: Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung, 1921

10) Spranger, Eduard: Gedanken über Lehrerbildung, Leipzig, 1920
ders.: Der geborene Erzieher, 1958

11) Dauber, a.a.O.

Wesentlich anderer Art ist ein dritter Vorwurf, der sich gegen den normativen Ansatz der geisteswissenschaftlichen Pädagogik wendet. In wissenschaftstheoretischer Argumentation werden dabei die "Wesensbestimmungen, Werturteile, Glaubensbekenntnisse und ethischen Handlungsappelle" als philosophische Spekulationen abgetan. Im Vergleich zum heutigen Verständnis von wissenschaftlicher Theorie als einem System streng logisch geordneter Aussagen, aus der überprüfbare Hypothesen ableitbar sein müssen, sei die geisteswissenschaftliche Methode als rückständig zu bezeichnen.

Was die ersten beiden Kritikpunkte - Überbetonung der Person des Lehrers bzw. der Zielebene - betrifft, so ist der Vorwurf der Einseitigkeit sicherlich berechtigt. Der gleiche Vorwurf gilt aber auch für alle weiteren Ansätze der Lehrerforschung. Ja, es dürfte sich hier um eine grundlegende Erscheinung des Geisteslebens handeln, daß neue Erkenntnisse, Erlebens- und Gestaltungsmöglichkeiten erst durch die Hervorhebung eines bis dahin kaum beachteten Aspekts erfolgen, damit zwangsläufig eine Überbetonung eben dieser überraschend neuen Seite hervorrufen, und erst nach einer Phase der Fixiertheit auf dieses Phänomen eine Ablösungsphase erfolgt, in der Grenzen und Nachteile der bis dahin geltenden "Offenbarung" sichtbar werden.

Die Betonung der Person des Lehrers und in logischer Konsequenz die Forderung nach einer Verbesserung der Lehrerbildung ¹²⁾ kann positiv als Verweis auf zwei neuralgische Punkte schulischer Reformbemühungen angesehen werden:

- a) Wie im Bildungswesen allgemein, so kommt dem Lehrer gerade bei schulischen Reformprozessen eine Schlüsselstellung zu, auch wenn deshalb andere Faktoren nicht

12) Vgl. Weniger, E.: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis, Weinheim, 3 1964

vernachlässigt werden dürfen. Reformen per Erlaß von "oben" sind im vornherein zum Scheitern verurteilt, da jede Veränderung, die nicht von der Lehrerschaft getragen wird, von dieser nur als Störung des geregelten Unterrichtsbetriebs empfunden wird.

- b) Der Aus- und Weiterbildung der Lehrer muß bei schulischen Reformprozessen erhöhte Aufmerksamkeit geschenkt werden. Insbesondere ist zu fragen, für welche innovativen Bereiche bei der Lehrerschaft ein besonderes Informations- und Unterstützungsbedürfnis besteht. Auch die Erörterung möglicher Spezialisierungen gehört hierher.

Die Betonung der Zielebene verweist vor allem auf einen Teilbereich schulischer Innovation, nämlich auf die Curriculum-Problematik. Wenn z.B. Mollenhauer "die Erziehung unter dem Anspruch der Emanzipation" und die Übernahme von "Verantwortung für die Realisierung von Mündigkeit"¹³⁾ fordert und Reichwein/Frech die Auswahl von Innovationen, besonders curricularer Art, ganz unter das Kriterium "Emanzipationsförderung der Schüler"¹⁴⁾ stellen, so ist daran zu erinnern, daß diese Gedanken schon lange in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik diskutiert wurden; "so hat die deutsche Pädagogik sich ... immer wieder ihres Ursprungs in der Aufklärung und in der Herkunft von Rousseau, Kant und Pestalozzi erinnert und sich als emanzipatorische oder auch kritische Pädagogik verstanden"¹⁵⁾.

13) Mollenhauer, Klaus: Erziehung und Emanzipation, Juventa, München, 1973, S.11 und S.69

14) Reichwein, Roland / Frech, Hartmut W.: Lehrerbildung: Verführung zur Anpassung oder Befähigung zur Innovation. In: betrifft: erziehung, Beltz, 4.Jg., 1971/12, S.22 f.

15) Groothoff, Hans-Hermann: Funktion und Rolle des Erziehers, Juventa, München, 1972, S.17 f.

Zur Kritik am normativen Ansatz der geisteswissenschaftlichen Pädagogik nimmt Wolfgang Brezinka Stellung ¹⁶⁾. In dem Abschnitt "Die Wertgebundenheit der Pädagogik" ¹⁷⁾ arbeitet er zunächst die stark ideologische Bindung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik heraus. Danach fährt er fort: "Es gäbe ein grobes Mißverständnis, würde jemand aus dem Hinweis auf ideologische Züge in der Pädagogik folgern, daß sie wissenschaftlich wertlos sei, und daß wir mit der Theorie der Erziehung ganz von vorne beginnen müßten ... Wir müssen stets mit theoretischen Voraussetzungen beginnen, die wir vorläufig annehmen, ohne sie empirisch geprüft zu haben ... Ideologien und wissenschaftliche Theorien schließen einander in der Praxis des sozialwissenschaftlichen Denkens nicht gänzlich aus. Sie können als idealtypische Pole eines Kontinuums betrachtet werden ... Irgendwo auf dem Kontinuum zwischen diesen ... Idealtypen der Ideologie (oder Weltanschauung) und der Theorie (in der engeren Bedeutung von wissenschaftlicher Theorie) befinden sich auch die pädagogischen Aussagensysteme. Aus Ideologien oder zumindest aus Teilen davon können Theorien werden, aber ebenso können Theorien auch ideologische Züge annehmen. Das geschieht dann, wenn sie der Kritik entzogen und zu dogmatischen Glaubensbekenntnissen werden. Die wissenschaftliche Einstellung ist mit der kritischen Einstellung identisch" ¹⁸⁾. Brezinka bekennt sich durchaus zur Notwendigkeit einer Kritik an der geisteswissenschaftlichen Pädagogik: "Wirkliche Fortschritte in Richtung auf eine integrierte Wissenschaft von der Erziehung sind nur zu erwarten, wenn

16) Brezinka, Wolfgang: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, Beltz, Weinheim, 1971

17) a.a.O., S.7 ff.

18) a.a.O., S.11 ff.

man zunächst die wissenschaftstheoretischen Grundlagen der bisherigen 'Pädagogik' kritisch in Frage stellt und methodologische Entscheidungen trifft, welche künftig die fortgesetzte Vermengung von wissenschaftlichen Aussagen mit philosophischen Sätzen, politischen Forderungen und erziehungspraktischen Anweisungen ausschließt." Er fügt jedoch dieser Aussage folgende Fußnote an: "Es verdient besondere Beachtung, daß scharfe Kritik an der traditionellen 'Pädagogik' keineswegs generell mit der Bereitschaft der Kritiker verbunden ist, diese dadurch zu verbessern, daß man sie künftig gemäß den methodologischen Regeln der Realwissenschaften entwirft. Es handelt sich häufig nur um den Versuch, eine Form der Praktischen Pädagogik, welche die Kritiker politisch und weltanschaulich als überholt, falsch oder zumindest als kritikbedürftig ansehen, durch eine andere Form der Praktischen Pädagogik zu ersetzen. Als Beispiel(e) für diesen politisch engagierten Typ der Praktischen Pädagogik unter 'wissenschaftlicher' Flagge vgl. aus der pädagogischen Literatur ... in Deutschland: Klaus Mollenhauer: (1) Erziehung und Emanzipation, München 1968" ¹⁹⁾.

Für die Problematik schulischer Reformen ergibt sich die Forderung nach einer strengen Trennung zwischen empirisch erhobenem Datenmaterial einerseits und daraus abgeleiteten Forderungen sowohl politischer Art als auch in Form von Handlungsappellen an die beteiligten Personengruppen andererseits.

19) a.a.O., S.17 f.

2.1.2 Die beginnende Realbildforschung

Bei diesem Ansatz läßt sich bereits eine deutliche Abkehr von pädagogischen Idealbildern erkennen. Jedoch handelt es sich noch nicht um exakte Bedingungsanalysen; vielmehr wird bei den anfänglichen Forschungsarbeiten der Schwerpunkt auf die Herausarbeitung "typischer" Berufshaltungen gelegt. Am bekanntesten dürfte die Typologie Caselmanns sein, der zwischen "logotropen" und "paidotropen" Lehrertypen unterscheidet ²⁰⁾. Ausgehend von einer Abgrenzung der Begriffe Erziehung und Unterricht kommt Caselmann zu der Feststellung: "Alles Lehrertum kreist also nicht um einen Mittelpunkt, weder um den Mittelpunkt Stoff ... noch um den Mittelpunkt Kind ..., sondern alles Lehren hat wie die Ellipse zwei Brennpunkte: Stoff und Schüler, Welt und Kind" ²¹⁾. Der "logotrope" Typ ist vorwiegend "der Wissenschaft, der Kultur zugewendet" ²²⁾, der "paidotrope" Typ eher "dem Kinde zugewandt" ²³⁾. Die empirischen Untersuchungen von Janpeter Kob haben zumindest für den Bereich der "höheren Schule" eine Bestätigung der Typen Caselmanns erbracht. Kob unterscheidet zwischen Typ A, dem pädagogischen Fachmann, der sich primär an seiner Funktion als Jugenderzieher orientiert, und Typ B, dem Fachwissenschaftler, der seine universitäre, fachliche Ausbildung betont ²⁴⁾.

20) Caselmann, Christian: Wesensformen des Lehrers, Klett, Stuttgart, 1964

21) a.a.O., S.20

22) a.a.O., S.35

23) a.a.O., S.47

24) Kob, Janpeter: Das soziale Berufsbewußtsein des Lehrers der höheren Schule, Würzburg, 1958

Dauber nennt als weitere Beispiele Döring²⁵⁾ und Schuh²⁶⁾. Letzterer läßt sich aber kaum dem Denkan-satz persönlichkeitsorientierter Lehrerforschung zu-ordnen. Zwar finden sich auch bei ihm Versuche einer Typisierung, wenn er z.B. zwischen "pädagogischen" gegenüber "persönlichen und standespolitischen" Stör-faktoren unterscheidet²⁷⁾. Jedoch handelt es sich hier, ähnlich wie bei Kob, um einen Versuch der Ordnung von empirisch gewonnenem Datenmaterial. Die Untersu-chungen von Kob und Schuh lassen sich besser anderen Forschungsansätzen eingliedern, nämlich der soziolo-gisch orientierten und um die Klärung des Arbeitsfeldes bemühten Lehrerforschung. Diese beiden Ansätze, die für die Problematik schulischer Reformen von besonderer Bedeutung sind, lassen sich aber auf die hier beschrie-bene persönlichkeitsorientierte Lehrerforschung zurück-führen.

2.1.3 Die Beschäftigung mit Epochenproblemen

Als typische Beispiele nennt Dauber Brezinka²⁸⁾, Schorb²⁹⁾ und Tuggener³⁰⁾. Im wesentlichen werden die zu den ersten beiden Richtungen vorgebrachten Kritikpunkte auch auf diesen Ansatz ausgedehnt, vor allem, daß in vorliegenden Abhandlungen eine genaue Bedingungsanalyse zugunsten zeitloser, ethischer Appelle vernachlässigt werde. Diesem

25) Döring, Waldemar Oskar: Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers, Leipzig, 1925

26) Schuh, Eduard: Der Volksschullehrer - Störfaktoren im Berufsleben und ihre Rückwirkung auf die Einstel-lung im Beruf, Schroedel, Hannover, 1962

27) a.a.O., S.116

28) Brezinka, Wolfgang: Der Erzieher und seine Aufgaben, Klett, Stuttgart, 1966

29) Schorb, Alfons Otto: Schule und Lehrer an der Zeit-schwelle, Stuttgart, 1962

30) Tuggener, Heinrich: Der Lehrer - Studien über Stand, Beruf und Bildung des Volksschullehrers, Zürich, 1962

Argument kann zunächst entgegengehalten werden, daß die Notwendigkeit einer exakten empirischen Bedingungsprüfung gar nicht bestritten wird. Im Gegenteil, diese wird mehr oder minder deutlich als Grundlage für die Erörterung der Zeitprobleme vorausgesetzt ³¹⁾. Zum anderen scheint übersehen zu werden, daß Pädagogik sich nicht auf die Funktion empirischer Tatsachenforschung reduzieren läßt. In seinem Vorwort zu "Der Erzieher und seine Aufgaben" unterscheidet Brezinka vier Aussagensysteme der Pädagogik:

1. die Erziehungswissenschaft,
2. die Philosophie der Erziehung,
3. die Erziehungslehre und
4. die Erziehungspolitik ³²⁾.

An anderer Stelle spricht er von "Pädagogik 1, 2 und 3", wobei er "Erziehungslehre" und "Erziehungspolitik" zur "Praktischen Pädagogik" zusammenfaßt ³³⁾. Diese Aussagensysteme, die "logisch von verschiedener Art sind", werden oft nicht deutlich genug unterschieden. "Es wäre deshalb zweckmäßig, wenn die Theoretiker der Erziehung deutlicher, als das gewöhnlich geschieht, zu erkennen geben würden, ob ihre Aussagen erziehungswissenschaftlich, philosophisch, erziehungspraktisch oder politisch gemeint sind. Dadurch könnten viele Mißverständnisse vermieden und der Fortschritt wie das Ansehen der Erziehungswissenschaft gefördert werden" ³⁴⁾. Der von Dauber angeführte Band "Der Erzieher und seine Aufgaben" enthält nach Brezinkas ausdrücklichem Vermerk "Beiträge zur Erziehungslehre und

31) Vgl. z.B. bei Schorb, 1962, a.a.O., die zahlreichen Fußnoten mit Hinweisen auf empirische Untersuchungen, auf die er sich bei seinen Überlegungen zu Schlagworten wie "Rationalisierung" und "Automation" oder über die Einflüsse der "Massenmedien" auf Lehren und Lernen stützt.

32) Brezinka, 1966, a.a.O., S.8 ff.

33) Brezinka, 1971, a.a.O., S.15 f.

34) Brezinka, 1966, a.a.O., S.11

zur Erziehungspolitik" ³⁵⁾. Diese erheben somit gar nicht den Anspruch "realwissenschaftlicher Pädagogik". Auf der anderen Seite ist aber die Ergänzung der "Erziehungswissenschaft" durch "erziehungspraktisch-politische" Aussagen notwendig. "Die 'Erziehungswissenschaft' kann zwar zu konkreten Aussagen über das, was als Erziehungswirklichkeit gegeben ist, gelangen, aber sie bietet keine Anweisungen für das erzieherisch gemeinte Handeln oder für die 'richtige' Organisation der Erziehungseinrichtungen. Solche Anweisungen setzen Werturteile voraus, Entscheidungen für bestimmte Ziele und damit gegen andere mögliche Ziele. Die Tatsachen, die die Erziehungswissenschaft entdeckt, können zu vielen verschiedenen Entscheidungen Anlaß geben. 'Aus der Feststellung einer Tatsache läßt sich niemals ein Satz herleiten, der eine Norm, eine Entscheidung oder einen Vorschlag für ein bestimmtes Vorgehen ausspricht' (Popper, K.R., Bd.I, 1957, S.100) ... Es ist irreführend, politische Forderungen nach der Reform von Erziehungseinrichtungen unter Berufung auf die Erziehungswissenschaft zu vertreten. Der Inhalt der Sätze, in denen solche Forderungen ausgedrückt werden, kann niemals wissenschaftlich als 'wahr' oder 'falsch' erwiesen, sondern nur moralisch als 'gut' oder 'schlecht' bewertet werden. Wer sich zu ihrer Begründung auf die 'Pädagogik' beruft, sollte deutlich sagen, daß damit die 'Philosophie der Erziehung', aber nicht die Erziehungswissenschaft gemeint ist" ³⁶⁾.

35) Brezinka, 1966, a.a.O., S.11

36) a.a.O., S.9 f.

Zusammenfassend läßt sich für die Problematik schulischer Reformen festhalten: Die Notwendigkeit einer genauen Analyse der im Zeitwandel sich ändernden Bedingungen für Schule und Lehrer ist unbestritten. Jedoch bleibt auch das detaillierteste Datenmaterial einer Interpretation bedürftig, die stets den Rahmen des "Nur-Empirischen" überschreitet, besonders dann, wenn für das praktische Handeln der Erzieher oder Bildungspolitiker Konsequenzen abgeleitet werden. Es muß daher nochmals für reformerische Bemühungen die Forderung hervorgehoben werden, deutlich zwischen wissenschaftlicher Erhebung von Fakten, der Interpretation derselben und den daraus abgeleiteten Handlungsanweisungen zu unterscheiden.

2.2 Lehrerforschung im Rahmen der Interaktionsforschung

In den letzten zehn Jahren wurde der Person des Lehrers im Zusammenhang mit der Erforschung seiner Interaktion mit den Schülern erhöhte Aufmerksamkeit geschenkt. Vor allem Reinhard Tausch und Anne-Marie Tausch beschäftigten sich intensiv mit dem Selbstverständnis der Erzieher und den Differenzen zwischen propagierten und praktizierten Stilen des Umgangs der Lehrer mit den Schülern, der Schüler untereinander, der Lehrer mit den Eltern usw. 37). Diese Untersuchungen lassen sich auf zwei ältere Forschungsansätze zurückführen:

1. Sozialpsychologische Forschungen im angelsächsischen Raum: Anknüpfend an Untersuchungen deutscher Tradition wurden die Studien Adornos über die "autoritäre Persönlichkeit" und die Führungsstiluntersuchungen von Lewin, Lippitt und White zum Ausgangspunkt zahlreicher neuer Forschungsarbeiten.

37) Tausch, Reinhard /Tausch, Anne-Marie: Erziehungspsychologie, 1963, 61971

2. Empirische Unterrichtsforschung im deutschen Bereich: Diese, zeitweilig stark vernachlässigte Richtung, ist eng mit den Namen Petersen³⁸⁾, Winnefeld³⁹⁾ und Ruppert⁴⁰⁾ verknüpft. An einer Weiterentwicklung dieses Ansatzes mit den modernen Mitteln der "Unterrichtsmitschau" arbeiten zur Zeit Schorb und seine Mitarbeiter⁴¹⁾.

Während der zweite Forschungsansatz der Komplexität des Unterrichtsgeschehens eher gerecht wird, ist an den Führungsstiluntersuchungen inzwischen scharfe Kritik geübt worden⁴²⁾.

Zusammenfassend lassen sich drei wesentliche Kritikpunkte herausstellen:

-
- 38) Petersen, Peter: Pädagogik, Berlin, 1932
- 39) Winnefeld, Friedrich: Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld, München, 1963
- 40) Ruppert, Johann Peter: Die seelischen Grundlagen der sozialen Erziehung, Beltz, Weinheim, 1965, bes. Bd.3, Der interne Raum der Schule
- 41) Schorb, Alfons Otto: Die Aufgabe der Unterrichtsmitschau in der Lehrerbildung. In: Päd. Rundschau, 17/1963;
ders.: Unterrichtsmitschau - Fernsehanlagen im Dienste pädagogischer Ausbildung und Forschung, Dürr, Bad Godesberg, 1965;
ders. /Louis, B. /Zieroff, U. F.: Phänomenkatalog zur Archivierung von Unterrichtsdokumenten. In: Unterricht heute, 22/ 1971/ H.10;
ders.: Filmdokumente in der Unterrichtsforschung. In: Dohmen /Maurer /Popp: Unterrichtsforschung und didaktische Theorie, Piper, München, 1972;
ders. /Louis, B.: Unterrichtsanalyse, TR-Verlagsunion, München, 1975
- 42) Vgl. Döring, Klaus W.: Lehrerverhalten und Lehrerberuf, Beltz, Weinheim, 1970, S.46 ff.;
Hofer, Manfred: Die Psychologie der Unterrichtsstile. In: Weinert /Graumann /Heckhausen /Hofer: Pädagogische Psychologie 1, Fischer, Frankfurt, 1974, S.503 ff.

1. Der Stilbegriff wird von den verschiedenen Autoren uneinheitlich gebraucht ⁴³⁾.
2. Die zur Typisierung der Lehrer verwendeten Kategorien "autokratisch", "sozialintegrativ" bzw. "demokratisch" und "laissez-faire" sind durch ihre ideologisch-politische Einfärbung belastet.
3. Das Lehrerverhalten wird auf drei typische Grundpositionen, bei Tausch /Tausch sogar auf eine einzige bipolare Dimension (autokratisch vs. sozialintegrativ) beschränkt, womit man der Komplexität und Multidimensionalität der tatsächlichen Verhaltensformen nicht gerecht wird ⁴⁴⁾.

Eine differenziertere Erfassung des Lehrerverhaltens wird dagegen durch den Einsatz technischer Medien, insbesondere durch das schon erwähnte Verfahren der "Unterrichtsmitschau" ermöglicht. Neben dem Vorteil ständiger Wiederholbarkeit durch die Aufzeichnung auf Videobänder oder Film, werden auf diesem Wege objektive Beobachtungen festgehalten, die eine gleichzeitige Berücksichtigung der Situationsbezogenheit des Lehrerverhaltens (z.B. durch das individuelle Schülerverhalten, aber auch die jeweiligen Lernziele) erlauben.

43) Vgl. z.B. die unterschiedlichen Interpretationen von "Erziehungsstil" bei Tausch, Reinhard: Variablen und psychologische Zusammenhänge der sozialen Interaktion zwischen Erwachsenen und Jugendlichen. In: Herrmann, Theo: Psychologie der Erziehungsstile, Hogrefe, Göttingen, 21970, S.189 und bei Ruppert, a.a.O., Bd.2, 1954, S.189 f. sowie die Kritik von Herrmann, a.a.O., S.12

44) Vgl. die hierzu bei Döring, K.W., a.a.O., S.69 zitierten Untersuchungen von Becker (1964), Elder (1963) und Baltes (1966).

Für die Problematik schulischer Reformen kann festgehalten werden: Die bisherige Interaktionsforschung kann nur als erster Schritt zur Erklärung des Lehrerverhaltens angesehen werden. Notwendig ist die Komplettierung dieses Ansatzes durch wesentlich differenziertere Beobachtungs- und Analyseverfahren. Hier erscheint die Unterrichtsforschung mit Hilfe des Verfahrens der "Unterrichtsmitschau" ein vielversprechender Ansatz zu sein. Die Einbettung des Lehrerverhaltens in einen größeren unterrichtlichen Zusammenhang verweist auf einen in letzter Zeit besonders häufig erörterten innovativen Teilbereich, der mit dem Schlagwort der "inneren Differenzierung" gekennzeichnet werden kann. Die Diskussion um die Führungsstile muß demnach zumindest auf die Problematik lehrerzentrierter vs. schülerzentrierter Unterricht ausgeweitet werden. Auf die umfangreiche Literatur hierzu (z.B. "Gruppenunterricht") kann im Rahmen dieser Arbeit nicht näher eingegangen werden.

2.3 Soziologisch orientierte Lehrerforschung

In den letzten zwanzig Jahren ist die Literatur der soziologisch orientierten Lehrerforschung rapide angewachsen und heute kaum noch zu übersehen. Ein detailliertes Eingehen auf die einzelnen Beiträge kann in vorliegendem Zusammenhang daher ebensowenig geleistet werden wie die Erörterung grundlegender Begriffe ("Rolle", "Position", "Rollenset", "Rollenkonflikt" usw.). Auch eine Gegenüberstellung verschiedener Rollenmodelle (z.B. "strukturfunktionalistisches Rollenmodell", "Positions-Rollenmodell" und "interaktionistisches Rollenmodell") würde zu weit vom Thema der Arbeit wegführen ⁴⁵⁾. Es sollen vielmehr

45) Vgl. hierzu Dauber, a.a.O., bes. S.102 ff. und Fingerle, Karlheinz: Funktionen und Probleme der Schule, Kösel, München, 1973, S.151 ff.

einige prägnante Beispiele herausgegriffen werden, die besonders nachhaltig die Lehrerforschung in Deutschland beeinflussten und auch für die Problematik schulischer Reformen von Interesse erscheinen. An erster Stelle sind die Arbeiten von Janpeter Kob zu nennen ⁴⁶⁾. Nach seinen Untersuchungen ist das Verhältnis des Lehrers zur modernen Gesellschaft als "problematisch" zu bezeichnen. Einerseits steht er dieser Gesellschaft und der heutigen Kultur kritisch, zum Teil sogar pessimistisch gegenüber, andererseits fühlt er sich in ihr isoliert und unterprivilegiert. Seine Mitwirkung in außerschulischen Ehren- und Nebenämtern (Kommune, Kirchen, Verbänden, Vereinen, Erwachsenenbildung u.dgl.), die ihm oft mehr Ansehen in der Öffentlichkeit eintrug, als die Wahrnehmung seiner schulischen Aufgaben, nimmt immer stärker ab. Bei den Bemühungen um eine Spezialisierung auf seine pädagogische Vermittlungs- und Erziehungsfunktion stößt er in der Gesellschaft auf Gleichgültigkeit, Unverständnis, ja teilweise sogar Ablehnung. Dieser Mangel an öffentlicher Wertschätzung wird von den Lehrern als belastender Faktor erlebt.

Die Untersuchungen von Schuh ⁴⁷⁾, Kratzsch, Vathke und Bertlein ⁴⁸⁾, sowie Schefer ⁴⁹⁾ bestätigten diesen Befund. Herwig Baier kommt nach ihrer in neuerer Zeit durchgeführten Befragung von Volksschullehrern zumindest in

46) Kob, Janpeter, 1958, a.a.O.;
ders.: Die Rollenproblematik des Lehrerberufs. In:
Soziologie der Schule, Sonderheft 4 der Kölner
Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie,
Jg. 1959, Köln-Opladen, 1966;
ders.: Die Stellung des Lehrers in der modernen Gesellschaft. In: Bildung und Erziehung, 19/1966, H. 4

47) Vgl. Tabelle 16 in Schuh, a.a.O., S.112

48) Kratzsch /Vathke /Bertlein: Studien zur Soziologie des Volksschullehrers, Beltz, Weinheim, 1967, S.60 und S.70

49) Schefer, Gerwin: Das Gesellschaftsbild des Gymnasiallehrers, Frankfurt, 1969, S.120

einem Punkt zu einem anderen Resultat: "Die Annahme einer Reduzierung der kommunalen und lokalen Auxiliaraktivitäten des Lehrers ... muß durch die vorliegenden Ergebnisse als widerlegt gelten" 50).

Mit der Stellung der Volksschullehrerin befassen sich Neboisa 51) und Gahlings /Moering 52).

An weiteren empirischen Erhebungen sind zu nennen: Gahlings 53) und Niemann 54).

Arno Combe stellt im dritten Kapitel seiner "Kritik der Lehrerrolle" aufgrund der bisher vorliegenden Untersuchungsergebnisse folgende "dominierende Merkmale des Gesellschaftsbildes der Lehrer" heraus 55):

1. konservative Mentalität der Lehrer,
2. Resistenz gegen strukturelle Veränderungen im Schulwesen,
3. Denken in Naturkategorien,
4. Elitedenken und Rekurs auf innere Werte,
5. Gemeinschafts- und Gemeinwohlideologien,
6. heterogenes Berufsbewußtsein der Lehrergruppen und
7. Deklassierungsbewußtsein.

50) Baier, Herwig: Das Freizeitverhalten und die kulturellen Interessen des Volksschullehrers, Schindele, Neuburgweier, 1972, S.159

51) Neboisa, Marianne: Die Lehrerin im Dorfe, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 1960

52) Gahlings, Ilse /Moering, Elle: Die Volksschullehrerin, Heidelberg, 1961

53) Gahlings, Ilse: Die Volksschullehrer und ihre Berufsverbände, Luchterhand, Berlin, 1967

54) Niemann, Hans-Jürgen: Der Lehrer und sein Beruf, Beltz, Weinheim, 1970

55) Combe, Arno: Kritik der Lehrerrolle, List, München, 1971, S.19 ff.

Für die Problematik schulischer Reformen erhebt sich daher die Frage nach der Wirksamkeit entsprechender Einstellungen und nach der Bedeutsamkeit des Lehrerstatus als Störfaktor. Ebenfalls von Interesse scheint die Untersuchung des Zusammenhangs von schulischer und außerschulischer Belastung.

Aus der Fülle weiterer soziologischer Forschungsarbeiten ist ein für die Problematik schulischer Reformen ganz entscheidender Impuls hervorzuheben, dessen Auswirkung auf die Lehrerforschung noch nicht abzusehen ist. Ausgehend von ursprünglich sozialpsychologischen Untersuchungen über den Zusammenhang von Erziehungsstilen, Sprachverhalten und Schichtzugehörigkeit wurde der Begriff der "Chancengleichheit" zu einem zentralen Aspekt der innovatorischen Bemühungen in den letzten Jahren. Hier wäre zu fragen, wie sich das umfangreiche Informationsangebot zu dieser Problematik auf die Einstellungen der Lehrer inzwischen ausgewirkt hat.

2.4 Psychologisch orientierte Lehrerforschung

Wie im vorangegangenen Abschnitt ist auch bei diesem Ansatz zu unterscheiden zwischen Lehrerforschung im engeren Sinne und starken Impulsen aus der psychologischen Forschung allgemein, die sich nachhaltig auf die pädagogische Diskussion und damit auf den Lehrer selbst auswirkten. Aus der Fülle der vorhandenen Literatur soll wiederum an wenigen typischen Beispielen die Bedeutsamkeit für die Problematik schulischer Reformen aufgezeigt werden. Dabei lassen sich folgende Richtungen unterscheiden:

1. Beiträge der Persönlichkeitspsychologie,
2. Beiträge der Lernpsychologie und Unterrichtspsychologie,
3. Beiträge der Testpsychologie,
4. Beiträge der Entwicklungspsychologie und der Klinischen Psychologie,
5. Beiträge der Tiefenpsychologie.

Auf Beiträge der Sozialpsychologie wurde im vorangegangenen Abschnitt und im Zusammenhang mit den Führungsstiluntersuchungen bereits eingegangen.

2.4.1 Beiträge der Persönlichkeitspsychologie

Die Lehrerforschung war - besonders im Zusammenhang mit der Durchführung von Reformmaßnahmen - immer schon darum bemüht herauszufinden, durch welche Persönlichkeitsmerkmale sich der geeignete Erzieher vom ungeeigneten unterscheidet. Aufschluß über diese Frage erhoffte man sich von der Persönlichkeitspsychologie. Nun arbeiten die verschiedenen psychologischen Schulen mit sehr unterschiedlichen Grundbegriffen wie "Eigenschaften", "Habit", "Faktor", "Motiv", "Rolle" und "Selbst" und kommen demnach auch zu unterschiedlichen Ergebnissen ⁵⁶⁾. Erwin Roth, der sich am nachhaltigsten mit den Vor- und Nachteilen der bisher verwendeten persönlichkeitspsychologischen Grundbegriffe auseinandergesetzt hat, kommt zu der Folgerung: "Es ist demzufolge Aufgabe der Persönlichkeitspsychologie, zum Zwecke der Bildung einer einheitlichen und allgemeinen Theorie die bisher erarbeiteten Ergebnisse ohne Rücksicht auf die Apartheit der Schulen, denen sie entstammen, unter

56) Roth, Erwin: Persönlichkeitspsychologie, Kohlhammer, Stuttgart, 1969, S.37 ff.

dem Leitbegriff der Einstellung zusammenzufassen und die weitere Suche nach Bedingungen für die Einstellungsbildung wie die Aufstellung von Gesetzen, nach denen sie funktionieren, zu systematisieren" 57). Es ist daher sinnvoll, sich bei diesem Ansatz auf vorliegende Einstellungsuntersuchungen zu beschränken.

In der Lehrerforschung am bekanntesten wurde das von Cook, Leeds und Callis erarbeitete Meßinstrument "The Minnesota Teacher Attitude Inventory" (MTAI) 58). In Deutschland wurden erst in jüngster Zeit Einstellungsuntersuchungen durchgeführt. Hervorzuheben sind der "Fragebogen zur Direktiven Einstellung von Lehrern" (FDE) 59) und die "Skala zur Messung der Einstellung von Lehrern zu Kind und Unterricht" 60). Weiter sind zu nennen die Arbeiten von Niemann 61), Koch /Cloetta /Müller-Fohrbrodt 62) sowie in jüngster Zeit Hopf 63) und Langfeldt /Fingerhut 64).

57) Roth, Erwin: Einstellung als Determination individuellen Verhaltens, Hogrefe, Göttingen, 1967, S.125

58) Cook /Leeds /Callis: The Minnesota Teacher Attitude Inventory, New York: Psychological Corporation, 1951

59) Bastine, R.: FDE - Ein Fragebogen zur Erfassung Direktiver Einstellungen. In: Irle, M.: Bericht über den 26.Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Hogrefe, Göttingen, 1969, S.515-517

60) Davis, E.E. /Viernstein, N.: Entwicklung einer Skala zur Messung der Einstellungen von Lehrern zu Kind und Unterricht, Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 4/1972, S.194-216

61) Niemann, a.a.O.

62) Koch, J.-J. /Müller-Fohrbrodt, G. /Cloetta, B.: Ein Verfahren zur Messung schul- und erziehungsbezogener Attitüden: Der Konstanzer Fragebogen für Lehrereinstellungen (KLE), Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 3/1971, S.136-151

63) Hopf, Arnulf: Lehrerbewußtsein im Wandel, Schwann, Düsseldorf, 1974

64) Langfeldt, Hans-Peter /Fingerhut, Walter: Entwicklung eines Lehrer-Einstellungs-Fragebogens (LEF-3), Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 1/1975, S.16-23

In vorliegendem Zusammenhang besonders interessant ist die Untersuchung von Koch und Mitarbeitern, die unter anderem auch den Wandel der Lehrereinstellungen zu Reformen während Studium und den ersten Jahren der Berufserfahrung erforschten⁶⁵⁾. Sie kommen zu dem Schluß, daß während des Studiums aufgebaute positive Einstellungen im Prozeß der beruflichen Sozialisation teilweise wieder abgebaut wurden.

Kritisch ist hier zu fragen, ob die Messung einer "generellen Reformbereitschaft" überhaupt genügend Aussagekraft besitzt, um prognostischen Wert für das Lehrerverhalten gegenüber ganz konkreten innovatorischen Maßnahmen zu haben. Außerdem wird bei allen bisherigen Einstellungsuntersuchungen vernachlässigt, die Wirksamkeit weiterer wichtiger Variablen, vor allem der konkreten Arbeitsbedingungen, zu überprüfen.

Für die Problematik schulischer Reformen kann festgehalten werden: Die Einstellungen der Lehrer sind eine wichtige Variable bei den Bemühungen um schulische Reformen. Zu ihrer Charakterisierung ist nicht nur eine Erfassung allgemeiner Reformfreudigkeit, sondern die Gewinnung eines möglichst differenzierten Bildes, z.B. durch die Möglichkeit unterschiedlicher Stellungnahme zu einzelnen innovativen Teilbereichen, erforderlich. Die so gewonnenen Ergebnisse dürfen aber nicht isoliert, sondern müssen im Kontext weiterer wichtiger Variablen, besonders der Arbeitsbedingungen, betrachtet werden.

65) Vgl. hierzu auch: Koch, Jens-Jörg: Lehrer-Studium und Beruf, Süddeutsche Verlagsgesellschaft, Ulm, 1972

Cloetta /Dann /Helmreich /Müller-Fohrbrodt /Peifer: Berufsrelevante Einstellungen als Ziele der Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 1973/ 19, S.919-941

Müller-Fohrbrodt, Gisela: Wie sind Lehrer wirklich? Klett, Stuttgart, 1973

2.4.2 Beiträge der Lernpsychologie und Unterrichtspsychologie

Hier, wie auch bei den nächsten beiden Beiträgen, handelt es sich nicht um Lehrerforschung im eigentlichen Sinne. Es soll jedoch der Einfluß auf die pädagogische Diskussion und damit auf den Lehrer selbst kurz umrissen werden.

Die Lernpsychologie wurde lange Zeit geringschätzig als "Psychologie der Muskelzuckungen" oder "Rattenpsychologie" bezeichnet. Zum Teil drückte sich darin die Enttäuschung über die Bedeutungslosigkeit lernpsychologischer Erkenntnisse für die Anwendung auf pädagogische Probleme aus. In seinen "Theories of learning" stellt Hilgard selbst fest, daß "kein Gesetz des Lernens mit Überzeugung gelehrt werden kann"⁶⁶⁾. Heute ist demgegenüber die Berücksichtigung der Lernpsychologie im Rahmen der Lehrerbildung geradezu selbstverständlich geworden.

Für diesen Wandel in der Wertschätzung können zwei Umstände namhaft gemacht werden:

- a) die Wiederbelebung der Erforschung von Lernprozessen Mitte der 50er Jahre im Zusammenhang mit den Untersuchungen zum "programmierten Unterricht";
- b) im gleichen Zeitraum die Einbettung der Lerntheorien in den Versuch, durch Bildung von Lernzielhierarchien die optimale Organisation von Lernprozessen im Hinblick auf einen eng umschriebenen Adressatenkreis und unter Angabe der zu berücksichtigenden bzw.

66) Hilgard, E. R.: Theories of learning, New York, 2 1956, S.457

notwendigen Rahmenbedingungen zu finden ⁶⁷⁾; die vorliegenden Beiträge verweisen unmittelbar auf ein Kernstück heutiger Reformbestrebungen, die Curriculumproblematik, und berühren nachhaltig die Funktion "Lehren".

2.4.3 Beiträge der Testpsychologie

In engem Zusammenhang mit der curricularen Problematik steht die Frage nach der Überprüfung der Eingangsvoraussetzungen des Schülers und seines Lernerfolgs. Die zunehmende Berücksichtigung von Statistik und Testpsychologie

-
- 67) Vgl. hierzu: Ausubel, David P.: Die Verwendung von "advance organizers" beim Lernen und Behalten von bedeutungsvollem sprachlichem Material. In: Hofer /Weinert: Reader zum Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie 2: Lernen und Instruction, Fischer, Frankfurt, 1974, S.218-226
- Blankertz, H.: Theorien und Modelle der Didaktik, Juventa, München, 1969
- Bloom, Benjamin S.: Taxonomy of educational objectives, Handbook I: Cognitive domain, New York, McKay, 1956
- Bruner, J. S.: Gedanken zu einer Theorie des Unterrichts. In: Dohmen /Maurer /Popp: Unterrichtsforschung und didaktische Theorie, Piper, München, 1970, S.188-218
- Eigler, Gunther: Auf dem Weg zu einer audio-visuellen Schule, Ehrenwirth, München, 1971
- Gage, N. L.: Paradigmen für die Erforschung des Lehrens. In: Weinert, F. E.: Pädagogische Psychologie, Kiepenheuer u. Witsch, Köln, 1972, S.70-101
- Gagné, Robert M.: Die Bedingungen des menschlichen Lernens, Schroedel, Hannover, 1969
- Krathwohl, D. /Bloom, B. S. /Masia, B.: A taxonomy of educational objectives, Handbook II: The affective domain, New York, McKay, 1964
- Mager, R.G.: Lernziele und programmierter Unterricht, Beltz, Weinheim, 1965
- Roth, H.: Begabung und Lernen, Klett, Stuttgart, 1969 (Gutachten und Studien der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates, Bd.4)

im erziehungswissenschaftlichen Bereich führte zu einer massiven Kritik an der traditionellen Notengebung und der Forderung nach objektiveren Verfahren zur Beurteilung von Schülerleistungen⁶⁸⁾. Damit ist ein weiterer Bereich innovativer Bemühungen angesprochen, die objektive Leistungsmessung, die die zweite Funktion des Lehrers, das "Beurteilen", betrifft.

2.4.4 Beiträge der Entwicklungspsychologie und der Klinischen Psychologie

Die Tätigkeit des Lehrers wurde seit der Romantik gern mit der eines Gärtners verglichen, der für die Pflanzen lediglich günstige Bedingungen schaffen müsse, im übrigen aber nur die natürliche Entfaltung der in ihr steckenden Kräfte abwarten könne. Diesem Bild entsprechend sah man die Aufgabe der Entwicklungspsychologie lange Zeit darin, dem Pädagogen Auskunft darüber zu geben, wann ein Kind aufgrund seiner natürlichen Entwicklung in der Lage ist,

68) Vgl. hierzu: Chauncey, Henry /Dobbin, John E.: Der Test im modernen Bildungswesen, Klett, Stuttgart, 1968

Ingenkamp, Karlheinz: Die deutschen Schulleistungstests, Beltz, Weinheim, 1962;

ders.: Untersuchungen zur Übergangsauslese, Beltz, Weinheim, 1968;

ders.: Möglichkeiten und Grenzen des Lehrerurteils und der Schultests. In: Roth, H., 1969, a.a.O.

ders.: Pädagogische Diagnostik, Beltz, Weinheim, 1975;

ders. /Marsolek, Theresia: Möglichkeiten und Grenzen der Testanwendung in der Schule, Beltz, Weinheim, 1968

Schiefele, H.: Sind unsere Noten gerecht? In: Welt der Schule, 1960/12, S.251-257

Todt, Eberhard: Untersuchungen zur Vorhersage von Schulnoten. In: Weinert, Franz: Pädagogische Psychologie, Kiepenheuer u. Witsch, Köln, 1967, S.137 ff.

Weiss, R.: Zensur und Zeugnis, Haslinger, Linz, 1965

die Schule zu besuchen und sich mit bestimmten Bildungsgütern auseinanderzusetzen. Das Problem der "Schulreife" und "phasen-" oder "stufengerechte" Lehrpläne wurden ausführlich erörtert.

Seit Erscheinen des Gutachtenbandes der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates "Begabung und Lernen" ⁶⁹⁾ wurde in der bildungspolitischen Diskussion von einem Wandel des Begabungsbegriffs geredet. Dabei wurden in vier Punkten neue Akzente gesetzt:

- a) Betonung der soziologischen Determinanten von Begabung anstelle der biologischen (Bedeutung der Umwelteinflüsse statt Vererbung);
- b) Betonung des dynamischen Aspekts der Begabung anstelle des statischen (der Mensch ist nicht begabt, sondern wird begabt);
- c) Annahme eines neutralen Begabungskonzepts ("Jeder Mensch ist begabt!") anstelle einer Unterscheidung zwischen Begabten und Unbegabten;
- d) Annahme einer Vielfalt voneinander unabhängiger Begabungen anstelle einer einheitlichen Fähigkeit (allgemeine Intelligenz) ⁷⁰⁾.

In der Öffentlichkeit trat an die Stelle einer differenzierten Betrachtungsweise vielfach die Kontroverse "Anlage oder Umwelt", wobei man in radikaler Abkehr vom Vererbungsstandpunkt in das andere Extrem der reinen "Milieuabhängigkeit" der Begabung verfiel. (In jüngster Zeit werden

69) Roth, H., 1969, a.a.O.

70) Vgl. hierzu: Bloom, B.S.: Stabilität und Veränderung menschlicher Merkmale, Beltz, Weinheim, 1971

nun wieder zunehmend Forschungsarbeiten zitiert, die den Vererbungseinfluß stärker betonen ⁷¹⁾.) Gleichwohl ist positiv zu verzeichnen, daß die Akzentuierung des Einflusses der Umwelt auf die Begabung an die Stelle resignativen Konstatierens von als unabänderlich hingegenommenen Unterschieden den Appell an das pädagogische Engagement für die sog. "kompensatorische Erziehung" setzte.

Drei innovative Aspekte sind damit angesprochen: Das Problem der Verwirklichung des Prinzips der "Chancengleichheit" und die Möglichkeiten der Berücksichtigung individueller Begabungsunterschiede durch "innere" und "äußere Differenzierung" ⁷²⁾.

Ein solches Konzept optimaler individueller Förderung berührt auch einen Zweig der Klinischen Psychologie, nämlich den "Schulpsychologischen Dienst". Ursprünglich nur als "Einzelfall-Hilfe" für "Problemkinder" konzipiert, wurde schon bald kritisiert, daß man hier nur an Symptomen herumkurriere, anstatt die wirklichen Ursachen der Lernschwierigkeiten zu beheben. Neben der Forderung nach einem verstärkten Ausbau der Schulpsychologischen Dienste betonten die Schulpsychologen daher die Notwendigkeit einer Ausweitung ihres Aufgabenbereichs, wobei allerdings auch das Mitwirken der Lehrer in die Überlegungen einbezogen wird ⁷³⁾. In unserem Zusammenhang hervorzuheben ist die

71) Z.B. Burt, C.: The genetic determination of differences in intelligence: A study of monozygotic twins reared together and apart, in: British Journal of Psychology, 1966/57, S.137-153

72) Vgl. Schiefele, Hans: Schule und Begabung, Oldenbourg, München, 1971

73) Vgl. Ingenkamp, Karlheinz: Die Schulpsychologischen Dienste in der Bundesrepublik Deutschland, Beltz, Weinheim, 1966

Bach, Wilfried: Der Auftrag der Schulpsychologie für die Schule von morgen, Beltz, Weinheim, 1972

Durchführung von Fördermaßnahmen und die zunehmende Bedeutung der Schullaufbahnberatung. Damit ist auch eine weitere Funktion des Lehrers angesprochen, die durch reformerische Bemühungen tangiert wird, das "Beraten" ⁷⁴⁾.

2.4.5 Beiträge der Tiefenpsychologie

Döring unterscheidet drei Problemfelder, denen sich das psychologische Interesse zugewandt hat:

- "a) die Frage nach der Lehrerrolle aus tiefenpsychologischer Sicht: der Lehrer als Therapeut;
- b) die Frage nach der Psychohygiene im Lehrerberuf: der kranke Lehrer;
- c) die Frage nach der Schule als Institution und dem institutionsbedingten Verhalten des Lehrers" ⁷⁵⁾.

Wenn bei dem ersten Problemfeld vom Lehrer als Therapeut gesprochen wird, so werden damit zunächst mögliche Behinderungsformen und ihre Behandlung im Rahmen einer Sonderbeschulung assoziiert. Jedoch sieht sich jeder Lehrer täglich mit mehr oder minder stark ausgeprägten Lern- und Erziehungsschwierigkeiten konfrontiert, über deren Genese und die erforderlichen therapeutischen Maßnahmen er informiert sein muß. Während man den Lernschwierigkeiten in letzter Zeit verstärkt Beachtung schenkte, überließ man die Beschäftigung mit den Erziehungsschwierigkeiten bislang weitgehend der Sonderpädagogik (Heilpädagogik). Überhaupt fällt es auf, daß bei den großen

74) Vgl. vor allem Aurin, Kurt /Gaude, Peter /Zimmermann, Kurt: Bildungsberatung, Diesterweg, Frankfurt /Berlin /München, 1973

75) Döring, a.a.O., S.73

innovatorischen Bestrebungen der hier angesprochene Funktionsbereich des "Erziehens" bisher so gut wie unberücksichtigt blieb ⁷⁶⁾.

Das zweite und dritte Problemfeld können wieder der Lehrerforschung im engeren Sinne zugerechnet werden. Den Ausgangspunkt bildet die Beobachtung, daß dem Lehrer durch die Habitualisierung bestimmter Verhaltensweisen eine Anpassung an seine Rolle und damit auch eine Entlastung ermöglicht wird, gleichzeitig aber damit auch negative Veränderungen einhergehen können, die Brezinka als "die Berufsgefahren des Lehrers" bezeichnet ⁷⁷⁾. Hans Aebli diagnostiziert in seinem Aufsatz "Zur Psychohygiene des Lehrers" ⁷⁸⁾ die Wirkungen, die eine ständig zu hohe psychische Spannung auf die Lehrer und Lehrerinnen hat: Angst und Unsicherheit bei Schülern und Lehrern, Flucht in Aggression, Tyrannei, Besserwisserei, Sarkasmus oder Perfektionismus bis zur Zwanghaftigkeit. "Die Unterdrückung von Affekten, die die Lehrer rationalisiert doch herauslassen, Schutz- und Abwehrmechanismen führen zu jenen 'déformations professionnelles', die oft zur Karikatur des 'typischen Schulmeisters' geworden sind" ⁷⁹⁾. Neben der Erklärung harter Strafmaßnahmen den Schülern gegenüber als Selbstbestrafungstendenz für unterdrückte ähnliche Impulse und Wünsche beim Lehrer findet sich auch die Deutung des Lehrerverhaltens mit Hilfe des für Freud

76) Vgl. hierzu etwa die spärlichen Aussagen im Strukturplan der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates, a.a.O., S.218

77) Brezinka, 1966, a.a.O., S.39 ff.

78) Aebli, Hans: Zur Psychohygiene des Lehrers. In: Gerner, Berthold: Der Lehrer und Erzieher, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 1969, S.77 ff.

79) Combe, a.a.O., S.97

zentralen Begriffes der "Übertragung". So spricht z.B. Fürstenau von der ständigen Wiederbelebung des "Ödipus-komplexes" ⁸⁰⁾, d.h. nicht nur der Schüler überträgt Konflikte mit seinen Eltern auf die Person des Lehrers, sondern der Lehrer selbst projiziert latente Auseinandersetzungen mit den Eltern in der eigenen Kindheit (z.B. unbewußte Opposition gegen den Vater oder übertriebene Mutterbindung) einmal auf seine Vorstellungen vom Erzieherberuf, zum anderen auf seine Erwartungen vom rechten oder falschen Schülerverhalten. Auf die Hintergründe des negativen Lehrerbildes in der Gesellschaft hat in seiner improvisierten Rede "Tabus über dem Lehrerberuf" Adorno hingewiesen ⁸¹⁾. Wenn Müller-Beck die Schule als "Zwangswelt" und den Lehrer als "Zwangscharakter" im Sinne W. Reichs bezeichnet ⁸²⁾, so wird damit die Kritik am Schulsystem als der eigentlichen Ursache irrationalen Lehrerverhaltens aufgegriffen, die schon Siegfried Bernfeld in seiner Schrift "Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung" vorgetragen hat ⁸³⁾.

Für die Problematik schulischer Reformen verweisen alle diese Beiträge nochmals nachhaltig auf die Bedeutung der Arbeitsbedingungen, wie sie subjektiv vom Lehrer erlebt werden, vor allem was die Situation in der Klasse und das Betriebsklima der Schule angeht.

80) Fürstenau, Peter: Zur Psychoanalyse der Schule als Institution. In: Furck, C.-L.: Zur Theorie der Schule, Beltz, Weinheim/Berlin/Basel, 1969

81) Adorno, Th. W.: Tabus über dem Lehrerberuf. In: Neue Sammlung, 1965, S.487-498

82) Müller-Beck, H.: Das Berufsmilieu des Volksschullehrers. In: Psyche 12, 1958, H.1, S.50 ff. zit. nach Combe, a.a.O.

83) Bernfeld, Siegfried: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung, Suhrkamp, Frankfurt, (1925), 1970

2.5 Die Erforschung spezieller Probleme des Lehrerberufs

Schon mehrfach wurde in den vorangegangenen Abschnitten die Bedeutung der Arbeitsbedingungen des Lehrers für die Problematik schulischer Reformen angesprochen. Bei den vorliegenden Klärungsversuchen auf diesem Gebiet zeichnen sich drei thematische Schwerpunkte ab:

1. die Beschäftigung mit den "Nachwuchsproblemen" des Lehrerberufs,
2. Arbeitszeit- und Arbeitsplatzanalysen und
3. das Aufzeigen von Tendenzen zur Spezialisierung und Professionalisierung im Lehrerberuf.

Die Problematik der Arbeitsbedingungen ist Gegenstand der Dissertationsarbeit von Herrn Lommel (vgl. das Vorwort zu Beginn dieser Arbeit!). Da dort die vorstehenden Punkte ausführlich erörtert werden, kann im Rahmen vorliegender Arbeit auf ein näheres Eingehen verzichtet werden.

In den vorangegangenen Abschnitten tauchte mehrmals der Begriff "Innovation" (bzw. "innovativ" oder "innovatorisch") auf. Wegen seiner häufigen, gleichzeitig aber recht unterschiedlichen Verwendung in der pädagogischen Diskussion der letzten Jahre soll auf diesen Begriff im nächsten Kapitel näher eingegangen werden.

3. Der Innovationsbegriff

Der Begriff "Innovation" ist im pädagogischen und vor allem im bildungspolitischen Bereich zu einem häufig gebrauchten Schlagwort geworden. Seine Anwendung erfolgt jedoch nicht einheitlich; es lassen sich vielmehr vier Ebenen des Wortgebrauchs erkennen, deren Unterscheidung wegen des programmatischen Charakters der damit jeweils im Zusammenhang stehenden Vorschläge oder Forderungen von Bedeutung scheint:

- 3.1 Innovation als nicht weiter konkretisierte Veränderung (change),
- 3.2 Innovation als systemimmanente Reform (Modernisierung),
- 3.3 Innovation als systemübergreifende Reform (Systemveränderung),
- 3.4 Innovation unter systemtheoretischem Aspekt (Peter Menck).

3.1 Innovation als nicht weiter konkretisierte Veränderung (change)

"Der Begriff Innovation begegnet in bildungspolitischen und wissenschaftlichen Debatten allzu häufig als unkritisch verwandte Floskel für praktisch jede Art der Veränderung im Feld der Erziehung" ⁸⁴⁾. Wenngleich Teschner hier den oberflächlichen Wortgebrauch kritisiert, so verzichtet er doch selbst im weiteren auf eine Präzisierung des Innovationsbegriffes, indem er fortfährt: "Was Innovation von bloßer Veränderung (change) einerseits und von systematischer Forschungs- und Entwicklungsarbeit

84) Teschner, Wolfgang-P. : Pädagogische Innovation in Schweden, Klett, Stuttgart, 1972, S.9

andererseits unterscheidet, mit welchen Modellen sich Innovationsprozesse beschreiben lassen, welche Formen der Kooperation zwischen verschiedenen personellen und institutionellen Trägern von Innovation für bestimmte Innovationsprozesse optimal sind, unter welchen Bedingungen und mit welchen Mitteln die Ziel- und Wertvorstellungen bestimmter Gruppen in Innovation umgesetzt werden können - diese Grundfragen sind bisher nur wenig erforscht" 85).

Versteht man unter dem Innovationsbegriff aber mehr als eine bloße Wortetikette, die progressives Verhalten signalisieren soll, so kann man sich mit dem Verweis auf die noch ungeklärte Problematik einer genaueren Abgrenzung nicht zufrieden geben. Von der Semantik her bietet sich allerdings keine Lösung an. Peter Menck bemerkt dazu recht sarkastisch: "Die Wortbedeutung - etwa 'Einführung von etwas Neuem' - führt nicht weiter als zu der alten Weisheit, daß alles schon einmal dagewesen sei" 86).

3.2 Innovation als systemimmanente Reform (Modernisierung)

"Innovation is a species of the genus 'change'. Generally speaking, it seems useful to define an innovation as a deliberate, novel, specific change, which is thought to be more efficacious in accomplishing the goals of a system" 87). Zwei Komponenten sind bei dieser Definition

85) Teschner, ebd.

86) Menck, Peter: Methodologische Probleme erziehungswissenschaftlicher Begleituntersuchungen zu pädagogischen Innovationsversuchen. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beltz, Weinheim, 1/1973, S.27

87) Miles, Matthew B.: Innovation in Education, New York, 1964, S.14

von Miles als neue Elemente im Vergleich zu der oben umrissenen Wortverwendung hinzugetreten: Einmal der systematische Aspekt, der durch die Attribute gezielt und spezifisch hervorgehoben wird, zum anderen der klare Bezug auf die Systemziele (goals). Sinn der Innovation ist also die Effizienzsteigerung oder Optimalisierung des Systems durch zweckrationale Veränderungen (Zweck - Mittel - Entscheidungen). Reichwein /Frech bezeichnen diese Art der Innovationen als systemimmanente Modernisierungen, d.h. "sie tragen zur Anpassung eines Sozialsystems an eine veränderte Umwelt oder an modifizierte interne Systembedingungen bei und wirken deshalb meist systemstabilisierend" ⁸⁸⁾. Alle Veränderungen bewegen sich im Rahmen einer "instrumentell-technologischen" Dimension. Als mit dieser Interpretation des Innovationsbegriffs noch vereinbar kann die folgende Umschreibung der beiden Autoren verstanden werden: "Innovationen sind neuartige, bisher nicht akzeptierte oder verwendete Ideen, Gegenstände und/oder Verhaltensmuster, die von einer oder mehreren Personen (Innovatoren) in einen bestehenden Interaktionszusammenhang eingeführt werden mit der Absicht, dieses Interaktionssystem zu verändern und zu 'verbessern'" ⁸⁹⁾. Daß damit aber bereits die Möglichkeit einer über diese Verstehensebene hinausgehenden Sichtweise angedeutet ist, wird aus einer etwas später zu findenden Formulierung ersichtlich: "Deshalb sind Innovationen und ihre Folgen grundsätzlich ambivalent: Sie können sowohl zur Leistungssteigerung bzw. Arbeitsverminderung und damit zur Stabilisierung eines Sozialsystems beitragen als auch zur Veränderung der in ihm herrschenden Normen und Werte" ⁹⁰⁾.

88) Reichwein /Frech, a.a.O., S.21

89) Reichwein /Frech, a.a.O., S.22

90) ebd.

3.3. Innovation als systemübergreifende Reform (Systemveränderung)

Saul B. Robinsohn kritisiert an der im vorangegangenen Abschnitt charakterisierten Verwendungsweise des Innovationsbegriffs, daß die Systemziele (goals) vom Innovationsprozeß ausgenommen werden ⁹¹⁾. Ganz in diesem Sinn bemängeln Reichwein und Frech das Ungenügen eines solchen Denkansatzes, vor allem in der amerikanischen Innovationsforschung: "Auch die amerikanische Forschung über pädagogische Innovationen im Bildungswesen blieb bisher dieser funktionalistischen, tendenziell konservativen Forschungstradition verhaftet. Sie konzentriert sich auf unterrichtstechnische Innovationen und betont ihren instrumentellen, zweckrationalen Charakter ... Die technokratische Tendenz solcher Bemühungen zur Förderung einer unreflektierten, unkritischen und pädagogisch fragwürdigen Adaption jeder neuen unterrichtlichen Innovation, die von der Wissenschaft oder der Schulverwaltung propagiert wird, ist nicht zu übersehen" ⁹²⁾. Sie fordern deshalb eine Erweiterung des Innovationsbegriffs neben der "instrumentell-technologischen" Dimension um

- "1. eine institutionell-politische,
2. eine inhaltlich-curriculare,
3. eine verhaltensbezogen-soziale Dimension" ⁹³⁾.

"Pädagogische Innovationen in diesem erweiterten Sinne können auch systemverändernd wirken, wenn unter Schulsystem nicht nur der institutionelle Rahmen der Schule, sondern auch das Verhalten sowie die kognitiven und

91) Robinsohn, Saul B.: Innovation im Erziehungswesen und ein Curriculum für die Lehrerbildung. In: Bildung und Erziehung, 1972, S.4

92) Reichwein /Frech, a.a.O., S.21

93) ebd.

emotionalen Prozesse berücksichtigt werden, die durch Innovationen bei Lehrern und Schülern beeinflußt werden können. Systemveränderung braucht dann nicht nur in einer Modernisierung und Leistungssteigerung des bestehenden Schulsystems unter unveränderten Randbedingungen zu bestehen, sie kann auch seine qualitative Veränderung beinhalten, im Sinne der Umorientierung auf neue Erziehungsziele, auf neue Verhaltensnormen und Verhaltensmuster, auf neue über die Schule hinaus wirkende Erkenntnisse, Erfahrungen und Handlungsimpulse der Lehrer und Schüler" ⁹⁴⁾.

3.4 Innovation unter systemtheoretischem Aspekt (Peter Menck)

Peter Menck, der den Autoren Roland Reichwein und Hartmut Frech zuerkennt, daß sie sich bislang am ausführlichsten um den Innovationsbegriff bemüht haben, akzeptiert zunächst die Notwendigkeit, den Begriff der Innovation "in einen weiteren gesellschaftlichen Zusammenhang" ⁹⁵⁾ zu stellen. Er bemängelt jedoch an diesem Innovationskonzept, "es vernachlässige entgegen den eigenen Intentionen - Veränderung der Gesellschaft und des Bildungswesens in ihr - die politischen Voraussetzungen der Entwicklung und Durchsetzung von Innovationen" ⁹⁶⁾. Die Ursache sieht Menck "in der mangelnden Präzisierung des Systembegriffs", der von Miles und den westdeutschen Autoren, die ihn zitieren, "ziemlich isoliert von seiner Umwelt ... " betrachtet und in "wechselnder Bedeutung gebraucht" wird ⁹⁷⁾. Bei seiner Auseinandersetzung mit dem Systembegriff greift nun Menck auf den systemtheoretischen Ansatz Luhmanns zurück, um von daher zu einer Neubestimmung des Innovationsbegriffs zu gelangen.

94) a.a.O., S.22

95) Robinsohn, a.a.O., S.4; Menck, a.a.O., S.29

96) Menck, a.a.O., S.28

97) ebd.

In den systemtheoretischen Überlegungen Niklas Luhmanns spielen die Begriffe "Komplexität" und "Kontingenz" eine zentrale Rolle. "Durch den Begriff Komplexität soll bezeichnet werden, daß es stets mehr Möglichkeiten des Erlebens und Handelns gibt, als aktualisiert werden können. Der Begriff Kontingenz soll sagen, daß die im Horizont aktuellen Erlebens angezeigten Möglichkeiten weiteren Erlebens und Handelns nur Möglichkeiten sind, daher auch anders ausfallen können, als erwartet wurde ... Komplexität heißt also praktisch Selektionszwang. Kontingenz heißt praktisch Enttäuschungsgefahr und Notwendigkeit, sich auf Risiken einzulassen" ⁹⁸⁾. Im Verlauf seiner Entwicklung sieht sich der Mensch einer Umwelt gegenüber, die durch zunehmende Komplexität als "schwierig", "unkontrollierbar", "problematisch" erlebt wird ⁹⁹⁾. Dieser bedrohlichen Lage versucht der Mensch durch Systembildungen zu begegnen. In vorliegendem Zusammenhang sind dabei von besonderem Interesse die sozialen Systeme, die Luhmann wie folgt definiert: "Soziale Systeme können wie alle Systeme begriffen werden als strukturierte Beziehungsgefüge, die bestimmte Möglichkeiten festlegen und andere ausschließen. Ihre Besonderheit besteht darin, daß sie aus sozialen Handlungen gebildet werden, das heißt aus Handlungen, denen ein Sinnbezug auf das Handeln anderer Menschen immanent ist. Solche Sinnbeziehungen werden durch soziale Systeme in einer übermäßig komplexen, unübersehbaren und unbeherrschbaren Umwelt relativ einfach und invariant gehalten. Ein soziales System reduziert mithin die äußerste Komplexität seiner Umwelt auf bestimmte, oder doch bestimmbare, ausgewählte Handlungsmöglichkeiten

98) Luhmann, Niklas: Sinn als Grundbegriff der Soziologie. In: Habermas, J. /Luhmann, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie - Was leistet die Systemforschung? Frankfurt, 1971, S.32 f., zit. nach Fingerle, K., a.a.O., S.107

99) Luhmann, passim

und kann dadurch zwischenmenschliches Handeln sinnhaft orientieren. Das ist seine Funktion" 100). "Dabei ist an der sinnvermittelten Reduktion von Komplexität bemerkenswert, 'daß sie die Selektion zwar leistet und andere Möglichkeiten gleichwohl bestehen läßt' (ebd.)" 101).

Nach diesem systemtheoretischen Exkurs ist für das System "Bildungswesen" und die ihm zuzuordnenden "pädagogischen Innovationen" festzuhalten: "Wenn eine Welt aus mehreren Systemen besteht, die füreinander Umwelt sind', so verändert jede Veränderung eines der Systeme zugleich die Umwelt jedes anderen (Luhmann 1971 b, S.363). Das erfordert für ein solches neue Reduktionsleistungen, die ... in neuen Zweckformulierungen ausgedrückt werden können ... Gegenüber der Miles-schen Fassung ist der Sachverhalt hier geradezu umgekehrt: Innovationen finden ihren Ausdruck in neuen Zwecken; sie bestehen darin, daß durch sie das Bildungswesen insgesamt eine komplexere Struktur erhält, also etwa mehr 'Möglichkeiten' bereithält und weniger ausschließt" 102).

Es wäre jedoch ein Trugschluß, wenn man glaubte, alle Probleme eines Systems ließen sich durch möglichst präzise Zweckdefinitionen lösen. "Zu genau bestimmte Zwecke eines Systems bergen für das System aber noch eine andere Gefahr in sich, nämlich den Verlust der Umweltunterstützung durch den Entzug der Mittel, die als Vergütung für die Systemleistungen meist in Form generalisierter Medien (z.B. Geld) zur Verfügung gestellt werden. Wenn z.B. die spezifischen

100) Luhmann, N.: Gesellschaftliche Organisation. In: Ellwein, Th.: Erziehungswissenschaftliches Handbuch, Bd.1, Berlin, 1969, S.392; zit. nach Fingerle, a.a.O., S.108

101) Menck, a.a.O., S.29

102) Menck, a.a.O., S.30

Leistungen des Bildungswesens, die Qualifikationen, nur auf die Wünsche einer ganz bestimmten Umwelt ausgerichtet sind, droht dem System der Verlust der Unterstützung von Umwelten, mit denen kein Konsens über diese spezifischen Zwecke hergestellt werden kann" ¹⁰³⁾. "In differenzierten Sozialordnungen müssen die Zwecke des Bildungswesens wegen differenzierter Ausbildungsanforderungen unterspezifiziert sein. Sie müssen konsensfähig sein, eignen sich aber nicht als interne Programme der Handlungssteuerung; kurz: sie haben Rechtfertigungscharakter, können aber nicht als Entscheidungsprogramme dienen ... Deswegen sind sekundäre Entscheidungskriterien erforderlich, an denen sich systeminternes Handeln orientieren kann" ¹⁰⁴⁾. Komplexitätsreduktion wird nicht nur durch "Zweckprogrammierung", sondern auch durch die funktional äquivalente Gegenstrategie der "konditionalen Programmierung" geleistet. "Das Konditionalprogramm fixiert den Eingang des Systems, die Art der Umweltinformationen, die als Ursache die Entscheidung auslösen sollen; das Zweckprogramm regelt den Ausstoß des Systems, die Wirkung in der Umwelt, die das System bewirken soll" ¹⁰⁵⁾. "Welches Programm jeweils zur Komplexitätsreduktion zu wählen ist, hängt 'von der besonderen Umweltlage des Systems ab' (ebd. S.174): Das Gegenstück zum System 'Bildungswesen' mit seinem großen Anteil an konditionaler Programmierung wäre vielleicht der 'Wirtschaftsbetrieb im Rahmen einer geldgesteuerten Marktwirtschaft' (ebd.), bei dem Zweckprogramme dominieren dürften" ¹⁰⁶⁾. Am Beispiel der Curriculumreform kritisiert Menck den zu beobachtenden "Lernzielfetischismus": "Es führt nicht weiter, wenn man, wie in der Lehrplankritik häufig

103) Fingerle, a.a.O., S.85

104) Menck, a.a.O., S.31

105) Luhmann, Niklas: Zweckbegriff und Systemrationalität, Tübingen, 1968, S.68, zit. nach Fingerle, a.a.O., S.85

106) Menck, a.a.O., S.31 f.; die im Zitat angeführten Textstellen beziehen sich auf Luhmann, 1968

geschehen, vage Zielformeln generell denunziert, ohne zu beachten, daß sie, ergänzt durch konditionale Programme, die Leistungsfähigkeit des Bildungswesens erhalten können"¹⁰⁷ "Vorläufig folgere ich für die Kontrolle pädagogischer Innovationsversuche das Erfordernis, statt ausschließlich auf goal-attainment, auf das Eintreffen erwarteter Wirkungen, auch auf den Mechanismus der Auszeichnung bestimmter Ursachen das Augenmerk zu richten" ¹⁰⁸). Menck faßt seine Überlegungen mit dem Versuch einer formalen Bestimmung des Innovationsbegriffs zusammen: "Alle Systemprobleme sind auf das der Reduktion von Komplexität und damit auf das Problem des Systembestandes zurückzuführen, sofern Komplexitätsreduktion als der - prinzipiell unlösbare - Versuch zu charakterisieren ist, Bestandsprobleme zu lösen. Die Mechanismen der Umwandlung von unlösbaren Problemen in lösbare - Operationalisierung und Kalkülisierung - implizieren demnach stets eine Entfernung 'von der ursprünglichen Problematik' ... In diesem begrifflichen Zusammenhang kann 'Innovation' bestimmt werden als Lösungsversuch des - prinzipiell unlösbaren - Bestandsproblems eines Systems.

Diese Definition hat u.a. zwei Vorzüge:

1. Sie hält den Verlust ursprünglicherer Problematik fest. Das heißt, daß eine Innovation nicht auf einen Schlag alle Probleme löst; sie verspricht allerdings, sie besser und umfassender zu lösen, als das über die bisherigen 'Zwecke' möglich war.
2. Sie impliziert die Notwendigkeit einer Kontrolle, ob dies auch tatsächlich geschieht" ¹⁰⁹).

Gerade diese beiden Punkte werden im nächsten Kapitel auf ihre Konsequenzen hin noch näher zu beleuchten sein.

107) Menck, a.a.O., S.32

108) ebd.

109) a.a.O., S.33 f.

3.5 Zusammenfassender Vergleich der vier Interpretationen des Innovationsbegriffs

Abschließend sollen die vier unterschiedlichen Sichtweisen des Innovationsbegriffs noch einmal einander gegenübergestellt werden.

Die erste Kennzeichnung von Innovation als Synonym für unspezifische Veränderung, Neuerung erweist sich als oberflächlich und unergiebig. Innovation als systemimmanente Modernisierungsbestrebungen durch systematische, systemzielbezogene, zweckrationale Veränderungen im Rahmen einer instrumentell-technologischen Dimension kennzeichnen den zweiten Interpretationsversuch. Ihm wurde der systemübergreifende, Systemziele und das System selbst kritisch hinterfragende Innovationsbegriff gegenübergestellt. Diese beiden unterschiedlichen Sichtweisen schließen sich keineswegs gegenseitig aus ¹¹⁰⁾. Jedoch erscheint die Unterscheidung zwischen systemstabilisierenden und systemverändernden Innovationsprozessen zur Erhellung der Motive ihrer Initiierung als auch zur Klärung der damit verknüpften Durchsetzungsstrategien von Bedeutung.

Am differenziertesten stellt sich der Innovationsbegriff unter systemtheoretischem Aspekt dar. Die Formulierung, daß Innovationen ihren Ausdruck in neuen Zwecken finden, kann - abgesehen von ihrer theoretischen Herleitung - in Abgrenzung zur zweiten Interpretationsweise des Innovationsbegriffs als noch auf der Ebene des geschilderten dritten Denkansatzes liegend angesehen werden. Zusammenfassend sind demgegenüber folgende Weiterentwicklungen hervorzuheben:

110) Vgl. hierzu Reichwein /Frech, a.a.O., S.22

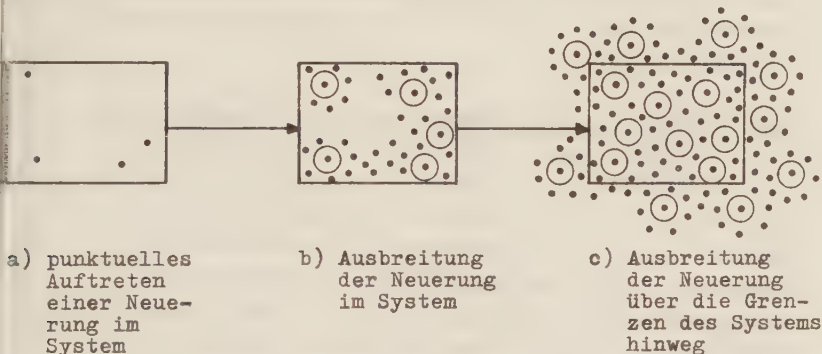
1. Einbettung des Innovationsbegriffs in einen größeren (systemtheoretischen) Zusammenhang;
2. Präzisierung des Systembegriffs;
3. Aufzeigen der Interdependenz System - Umwelt(en);
4. Kritik der ausschließlichen Orientierung an Zweckprogrammen (neben dem Vorwurf der Technokratie, Hervorhebung der Gefahr einer Über-spezifizierung);
5. Gegenüberstellung der für das Bildungswesen bedeutenden, aber bislang stark vernachlässigten Konditionalprogrammierung;
6. Definition des Innovationsbegriffs als Lösungs-versuch des - prinzipiell unlösbaren - Bestands-problems eines Systems durch Komplexitätsreduktion.

Es wurde bereits angedeutet, daß die aufgezeigten vier verschiedenen Sichtweisen des Innovationsbegriffs mit ebenfalls unterschiedlichen Vorstellungen über die Wege zur Verwirklichung der jeweiligen Innovationsziele korrespondieren. Das nächste Kapitel setzt sich daher mit "Innovationsstrategien" auseinander, die jeweils einer der dargestellten vier Interpretationen des Innovationsbegriffs zugeordnet werden können.

4. Innovationstrategien

4.1 Innovationsstrategien im Rahmen unspezifischer Veränderungen

Auf dieser untersten Stufe tauchen Neuerungen als spontan auftretende Naturerscheinungen auf, über deren Entstehung man sich zumeist im unklaren ist. Wenn in diesem Zusammenhang überhaupt von Strategie gesprochen wird, dann nur in der weiten Bedeutung als Geschehensablauf, der in etwa folgendem Schema entspricht:



Dieser ganze Vorgang kann mehr oder minder stark variieren, verläuft in unterschiedlicher Geschwindigkeit und wird oft als "zufällig" angesehen. Immerhin kann "die Kumulation punktueller Effekte auch zu Systemveränderungen" führen, die "sich unter dem Begriff Modernisierung zusammenfassen lassen" ¹¹¹⁾. In systemtheoretischer Begrifflichkeit gesprochen würde die Durchsetzung der Neuerung allein über das Medium "Wahrheit" geleistet, etwa in dem Sinne "die Sache spricht für sich selbst!"

¹¹¹⁾ Reichwein /Frech, a.a.O., S.21

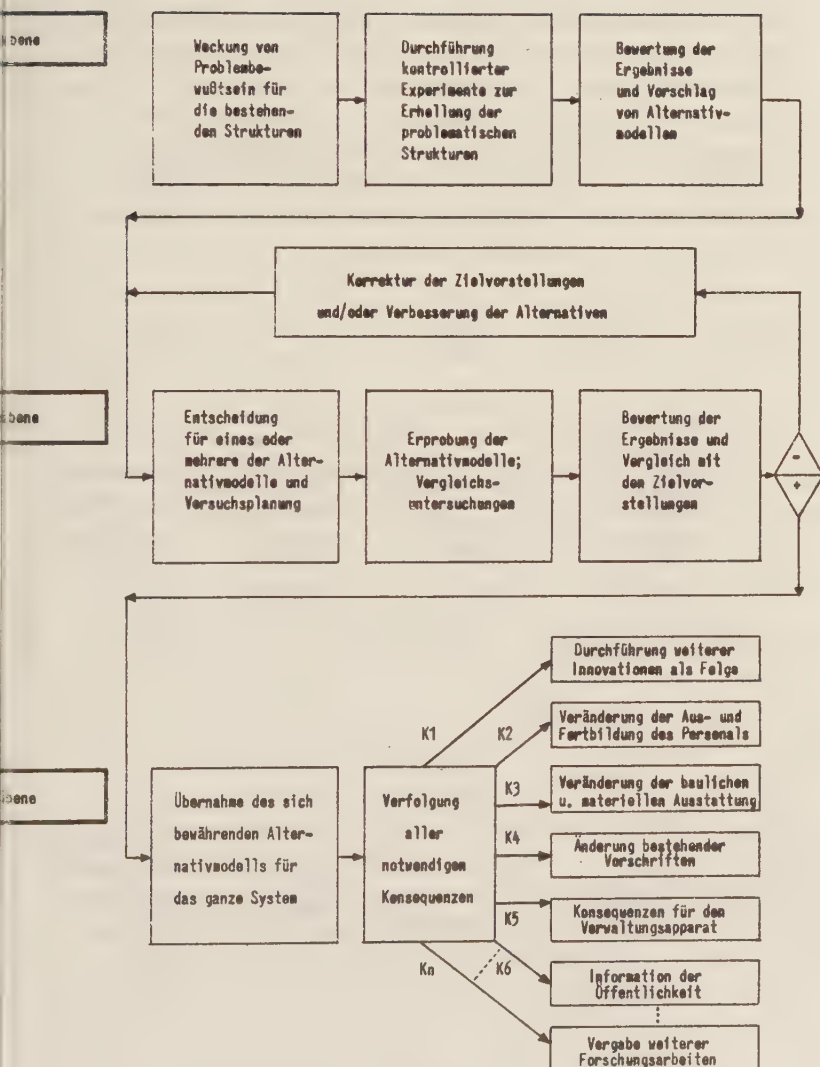
Diese Sichtweise des Innovationsprozesses muß in unserer hochindustrialisierten Gesellschaft als naiv angesehen werden. Mit den Mitteln der modernen Markt- und Meinungsforschung sowie raffinierten psychologischen Werbemethoden werden Bedürfnisse geweckt, Produkte aufgebaut und gezielt an einen ganz bestimmten Adressatenkreis herangebracht. Ob es sich bei der Neuerung um ein Waschmittel, ein Herstellungsverfahren oder um einen Schlagerstar handelt ist im Prinzip gleichgültig. Gerade der Erforschung dieser geplanten Durchsetzung von Neuerungen wandte sich besonders die amerikanische Innovationsforschung zu, auf die im nächsten Abschnitt eingegangen wird.

4.2 Innovationsstrategien im Rahmen systemimmanenter Reformen

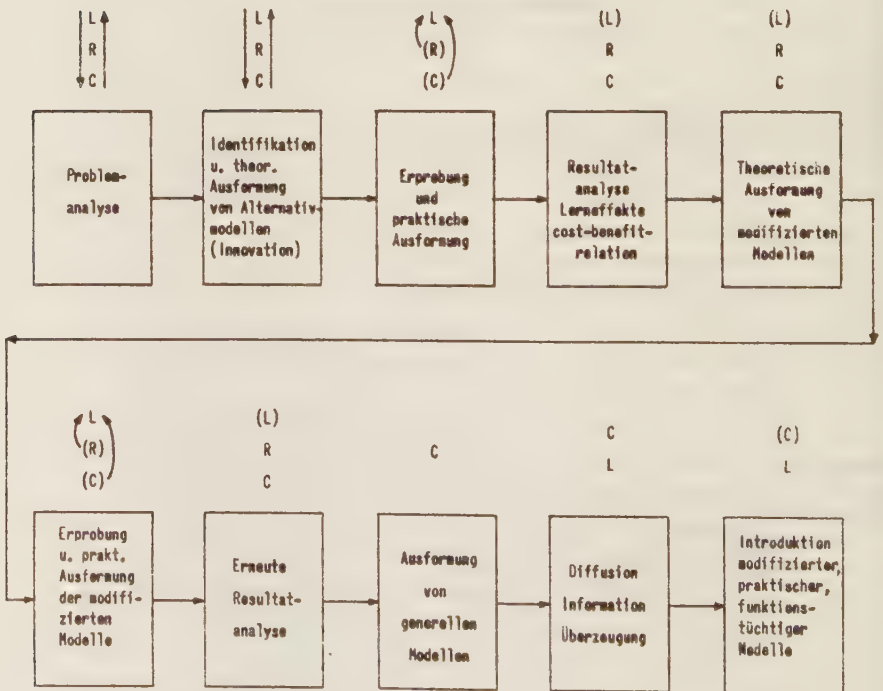
Nach Woods liegen die Vorteile von Innovationen in "einer von mehreren Richtungen - größerer Profit - größerer output - besseres Produkt - Verminderung unangenehmer Arbeitsbedingungen" ¹¹²⁾. Um in diesem Sinne eine Effektivitätssteigerung des Systems zu erreichen, ist ein planmäßiges Vorgehen erforderlich, dessen einzelne Phasen durch das folgende Modell veranschaulicht werden können ¹¹³⁾ :

112) Woods, T.E.: The Administration of Educational Innovation, Eugene, Oregon, 1967, S.28, zit. nach: Reichwein /Frech, a.a.O., S.21

113) In Anlehnung an Gstettner, Peter: Analysen und Modelle für eine geplante Veränderung unseres Schulsystems, Arbeiten aus dem Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Innsbruck, 1971 /5, Teil II, S.16 f.; vgl. auch Miles, a.a.O., S.18 ff.



Ein stark vereinfachtes Schema für alle schulischen Innovationen, "die direkt Organisation, Arbeitsformen, Personalstrukturen und Raumbedarf betreffen", stellt Rodhe vor, wobei sie in einer Fußnote vermerkt: "Dieses Schema ist an Egon G. Guba und David L. Clark orientiert, die sich in einem Beitrag anlässlich einer Konferenz des UNESCO Institute of Education (im Juni 1967) mit dem Problem 'An Examination of Potential Change Roles in Education' auseinandersetzen" 114).



114) Rodhe, Birgit: Pedagogiska utvecklingsblocket i Malmö, 1967, S.103-106, zit. nach: Teschner, a.a.O., S.42 f.

"Es wird darin für die verschiedenen Phasen der Entwicklungsarbeit versuchsweise eine denkbare Arbeitsverteilung zwischen den zentralen Schulbehörden (C), den Forschungsinstitutionen (R) und den lokalen Schulbehörden (L) angegeben" ¹¹⁵⁾. Offensichtlich in Anlehnung an dieses Schema formuliert Teschner eine dreistufige Innovationsstrategie:

1. Problemidentifikation und Formulierung von Lösungswegen,
2. Adoption von Lösungswegen und
3. Evaluation und Implementation ¹¹⁶⁾.

An vier Projekten der Region Malmö erläutert Teschner diese Innovationsstrategie und ergänzt sie durch eigene Beobachtungen und Kommentare.

Reichwein /Frech fassen die Ergebnisse der auf systemimmanente Innovationen konzentrierten amerikanischen Innovationsforschung für den pädagogischen Bereich zusammen:

- "1. Innovationen lassen sich nur einführen und durchsetzen, wenn zwischen ihnen und den herrschenden Normen des Systems kein Konflikt besteht (Rogers, 1962).
2. Die Einführung und Durchsetzung von Innovationen in der Schule hängt primär von den Inhabern der gehobenen Verwaltungspositionen bis hinab zum Schulleiter ab, die ein offenes, innovationsfreundliches 'Klima' schaffen können (Carlsson, 1965).
3. Lehrer spielen im Innovationsprozeß die untergeordnete Rolle von Konsumenten, die Innovationen entweder akzeptieren oder ablehnen können und deshalb ein Hindernis darstellen, das durch demokratische Überredungs- und Überzeugungsversuche der Schulleitung und Schulverwaltung überwunden werden muß (Brickell, 1964; Woods, 1967).

115) ebd.

116) Teschner, a.a.O., S.51 ff.

Entsprechend unterscheidet man dann bei der Untersuchung von Innovations- und Diffusionsprozessen zwischen 'innovators' (2,5 %), 'early adopters' (13,5 %), 'early majority' (34 %), 'late majority' (34 %) und 'laggards' (16 %) (Rogers, 1962) ¹¹⁷⁾.

Die bildungssoziologische Innovationsforschung in den USA betrachtet also die Einführung und Verbreitung pädagogischer Innovationen weitgehend als einen bürokratischen Prozeß, der von oben nach unten verläuft, und untersucht folglich vor allem die Bedingungen in der Verwaltungsspitze, die den Innovationsprozeß beschleunigen und vorantreiben. Sie bildet die Autoritätsstruktur der bestehenden Schulverwaltung in sich selbst ab und trägt zu ihrer Stabilisierung bei, indem sie versucht, diese Struktur effektiver, anpassungsfähiger und flexibler zu gestalten. Untersuchungen über die Persönlichkeitscharakteristika von Innovatoren konzentrieren sich folgerichtig auf Personen in der Schulverwaltung, während Lehrer nur selten berücksichtigt werden. Sie beschränken sich auf willkürlich herausgegriffene Sozial- und Persönlichkeitsdaten, wie Größe des Wohnortes, Häufigkeit sozialer Kontakte und Kommunikation, Fortbildungsanstrengungen, Mobilität, Begeisterungsfähigkeit, Aggressivität usw., denen kein theoretisches Persönlichkeitsmodell zugrunde liegt. Außerdem gibt es nur sehr wenige Versuche, Lehrer für innovatives Verhalten in der Schule auszubilden, während jährlich zahlreiche Konferenzen über innovatives Management für Schulverwaltungsbeamte stattfinden" ¹¹⁸⁾.

117) Für die Diffusion von Veränderungen im schulischen Bereich gibt Mort folgende Zahlen an: in 15 Jahren: Adoption von 3-4 % der Veränderungen; nach weiteren 20 Jahren: Adoption von 70-75 %; und nach nochmals 15 Jahren: völlige Adoption der Veränderungen; vgl. van Trotsenburg, Edmund: Die Entwicklung von Innovationsmodellen für die Reform der Schule. In: Zifreund, Walther: Schulmodelle, Programmierte Instruktion und Technische Medien, Ehrenwirth, München, 1968, S.52

118) Reichwein /Frech, a.a.O., S.21

Die so gekennzeichnete Innovationsstrategie bezeichnet Bennis als "indoctrinational change" (festlegende Unterweisung) 119). Sie muß als logische Konsequenz der Orientierung unseres Schulwesens am "klassischen Bürokratiemodell" angesehen werden. Dieses charakterisiert Fürstenau folgendermaßen: " ... ein System von hierarchisch einander übergeordneten Ämtern mit jeweils bestimmten festumrissenen Befugnissen, wobei die oberen Instanzen im besonderen Maße entscheiden, anordnen und kontrollieren, während die unteren überwiegend Anordnungen ausführen und nach oben darüber berichten. Alle Arbeitsvorgänge in diesem System orientieren sich an Regeln und Verfahrensvorschriften, es handelt sich um einen 'kontinuierlichen regelgebundenen Betrieb von Amtsgeschäften' (Max Weber, S.161) " 120).

Die Kritik Fürstenaus am "klassischen Bürokratiemodell", die im nächsten Abschnitt dargestellt wird, leitet direkt zur Problematik systemübergreifender Reformen über.

4.3 Innovationsstrategien im Rahmen systemübergreifender Reformen

Die Ergebnisse der vergleichenden Bürokratieforschung besagen nach Fürstenau für das klassische Bürokratiemodell, "daß dieser Typus die effektivste Organisationsform von Großbetrieben nur unter der Voraussetzung ist, daß es sich um uniforme (wiederkehrende) Arbeitsverrichtungen handelt, die zudem mit einem sachbezogenen Fachwissen, wie z.B. traditionellen handwerklichen Kenntnissen oder Gesetzes- und Verwaltungswissen, bewältigt werden können" 121). Fürstenau stellt nun dem "klassischen Bürokratiemodell" das "Human-relation-Bürokratiemodell" gegenüber, das vor allem für zwei Typen von Großorganisationen geeignet ist:

119) Bennis, Warren G. (Ed): The Planning of Change, New York, 1969, S.154 f.

120) Fürstenau, Peter: Neuere Entwicklungen der Bürokratieforschung und das Schulwesen. In: Zifreund, a.a.O., S.30

121) a.a.O., S.31

1. für solche Großorganisationen, "innerhalb deren für die Erreichung des Betriebszwecks Arbeiten von entscheidender Bedeutung sind, die in erster Linie soziale Fähigkeiten und Geschicklichkeiten erfordern" und
2. für solche Großorganisationen, "die für die Erreichung ihres Betriebszwecks von den Mitarbeitern eine dauernde Anpassung an neue Arbeitsbedingungen erwarten" 122).

Beide Charakteristika treffen in besonders hohem Maße für die Anforderungen des Schulwesens an die Lehrerschaft, insbesondere unter innovativem Aspekt, zu.

Fürstenau arbeitet vier "kennzeichnende Momente" für das Human-relation-Modell heraus, die hier zusammenfassend dargestellt werden sollen 123):

1. Die Rollen der Teilnehmer sind nicht mehr bis ins einzelne definiert. Den unteren Ebenen der Hierarchie kommt ein wesentlicher Anteil an der Entscheidungsfunktion zu. Dadurch wächst die Verflochtenheit mit dem Unternehmen, das Engagement und die persönliche Befriedigung bei der Arbeit. Gleichzeitig erhöht sich aber die Gefahr eines "typisch strukturellen Konflikts", wenn die Institution in ihren höheren Rängen einer die Arbeit auf der unteren Linie erschwerenden oder behindernden Prozedurorientierung verhaftet bleibt 124).
- Voraussetzung für die Übertragung stärkerer Verantwortung auf die unteren Instanzen ist eine Höherqualifikation durch eine substantiell theoretisch fundierte Ausbildung, die die einzelnen Mitglieder zu selbständiger Berufsausübung befähigt.

122) ebd.

123) Vgl. a.a.O., S.31-44

124) Vgl. hierzu besonders Rumpf, Horst: Die administrative Verstörung der Schule, Essen, 1966;
ders.: 40 Schultage. Tagebuch eines Studienrats, Westermann, Braunschweig, 1967/3;
ders.: Schule gesucht. Tagebuch eines Studienrats (2) ... aus einer erfundenen Schule, Braunschweig, 1968;
ders.: Der Unterrichtsbeamte. In: Frankfurter Hefte, 24/ 1969, H.6;
ders.: Schuladministration und Lernorganisation. In: Die Deutsche Schule, 63/ 1971, H.3

2. Gleichzeitig mit der Entscheidungs- und Verantwortungsverschiebung nach unten muß sich die Funktion der horizontalen Beziehungen, d.h. der Kontakte unter Kollegen, auf der unteren Ebene des Systems verändern. Im "klassischen Bürokratiemodell" rangierten die Kollegialbeziehungen unter der Bezeichnung "Informale Beziehungen". Man akzeptierte ihren "Kompensations- bzw. Ventilcharakter", sah aber stets die Gefahr ihrer Dysfunktionalität, d.h. eine Schmälerung der Effizienz des Systems durch mannigfaltige emotionale Prozesse und arbeitsferne Interessen. In empirischen Untersuchungen wurde nun die größere Bedeutung spontaner gegenseitiger Konsultation und Kommunikation bei professionellem Personal im Vergleich zu nicht-professionellem festgestellt. Für das Schulwesen wird daraus die Notwendigkeit sowohl einer stärkeren Professionalisierung des Lehrerberufs als auch verstärkter Kommunikation und Kooperation der Lehrer untereinander (z.B. in Form des "Team Teaching"), abgeleitet.
3. Im klassischen Bürokratiemodell war eine der Hauptfunktionen der oberen Instanzen neben dem Treffen von Entscheidungen die Kontrolle ihrer exakten Durchführung auf der unteren Ebene. Eine solche kontrollierende Einflußnahme seitens der Vorgesetzten ist mit der Eigenart professioneller Arbeit unverträglich, da nur die Expertenteams den besten Überblick über die konkreten Arbeitsvorgänge besitzen. Deshalb ist eine Verlagerung der Kontrollfunktion in die Kompetenz der unteren Instanzen erforderlich. Die offene Arbeitssituation ermöglicht eine gegenseitige Beobachtung der Teammitglieder untereinander, so daß aus dem Arbeitsarrangement selbst kontrollierende Wirkungen hervorgehen.

4. Die in den vorangegangenen Punkten dargestellten Merkmale implizieren eine Veränderung der Funktionen der oberen Instanzen. Während die Experten der unteren Ebene in Form von Tätigkeitsberichten den Kommunikationsfluß nach oben in Gang halten, kommen dem "top management" folgende Aufgaben zu: Sammeln der Informationen und ihre Auswertung, Fällen langfristiger Entscheidungen, möglichst differenzierte Organisation der Beratung und Unterstützung der unteren Instanzen, Durchsetzung notwendiger politischer Entscheidungen, juristische Absicherung einzelner Maßnahmen, Übernahme der "public relations" usw.

In einer Reihe von Veröffentlichungen, die sich mit Vorschlägen zur Verbesserung unseres Schulwesens befassen und dabei auf das Human-relation-Bürokratiemodell rekurrieren, wird indessen übersehen, daß Fürstenau wiederholt auf die Arbeiten von Litwak verweist, der betont, "daß die meisten Großorganisationen in unserer Zeit sowohl strukturelle Bedingungen aufweisen, die das klassische Modell fordern, als auch solche, für die das Human-relation-Modell zuständig ist, so daß die Organisationssoziologie vor der Aufgabe steht, ein kombiniertes Modell zu entwickeln, das konflikthafte Beziehungen zu regeln gestattet" ¹²⁵⁾.

Jedoch ist man bisher von der Verwirklichung eines solchen "gemischten Bürokratiemodells" im Bildungswesen noch weit entfernt. "Die Lehrer erleben sich im Rahmen verwaltungsbürokratischer Hierarchie als Objekte von Veränderungen, die eine weitgehend anonyme Spitze initiiert. Bei der Einführung schulreformerischer Maßnahmen läßt sich ablesen, daß die Entscheidungs- und Befehlskompetenzen bisher in der Regel in den oberen Rängen bei der Ministerialbürokratie

125) Fürstenau, 1968, a.a.O., S.31, vgl. auch S.37 und S.44

konzentriert waren, die Lehrer hatten nur exekutive Funktionen wahrzunehmen. Man hat sie nicht an Innovationsentscheidungen beteiligt, nicht zu den Veränderungen befragt. Ihr Ressentiment gegen jegliche Bildungsplanung, Bildungspolitik und Bildungsreform ist deshalb verständlich, weil diese 'von oben' initiiert und über ihre Köpfe hinweg vorgenommen - von der Ministerialbürokratie zentral auf dem Verwaltungswege erlassen wurde. Der Lehrer befand sich bisher in der Rolle des Auftrags ausführenden und umsetzenden Funktionärs" 126). Reichwein und Frech schlagen zumindest teilweise eine Umgehung der oberen Instanzen vor. "(Es) zeigt sich, daß schulische Innovationen curricularer, didaktisch-methodischer Art nicht auf eine Schulreform, auf Gesetze, Verordnungen, Erlasse oder Finanzmittel von oben warten müssen, sondern daß sie jederzeit an der Basis der Schule und des Unterrichts von Lehrern und Schülern gemeinsam durchgeführt werden können und tatsächlich schon häufig durchgeführt werden. Das wird von den Schulreformen und den Bildungsplanern allzu leicht übersehen, könnte sich aber als wirksamer erweisen als Reformgesetze, die aus den politischen Auseinandersetzungen schließlich hervorgehen können, weil sich alle Interessengruppen auf sie einigen konnten. Pädagogische Innovationen auf breiter Front können einen Teil der Schulreform an der Basis bilden" 127). Als Konsequenz dieser Aussage richten Reichwein / Frech in den nachfolgenden Kapiteln ihr Augenmerk ganz auf den "innovativen Lehrer" und seine Ausbildung 128).

Zusammenfassend kann folgendes festgehalten werden:

Wie im vorangehenden Abschnitt umrissene bisherige Innovationsforschung wurde infolge ihres verkürzten Innovationsbegriffs und ihrer einseitigen Orientierung am klassischen

126) Combe, a.a.O., S.139 f.

127) Reichwein / Frech, a.a.O., S.21 f.

128) Vgl. a.a.O., S.23 ff.

Bürokratiemodell als unzulänglich herausgestellt. Reichwein und Frech haben - neben einer Erweiterung der Dimensionalität des Innovationsbegriffs - die Bedeutung des Lehrers im Innovationsprozeß und die Notwendigkeit einer "innovationsorientierten Lehrerbildung" herausgearbeitet. Im Vergleich zu den differenzierten Innovationsschritten des zweiten Abschnitts fällt jedoch auf, daß über die Kritik an diesem Ansatz hinaus zur Innovationsstrategie kaum Aussagen gemacht werden. Diese Schwäche nimmt Peter Menck zum Ansatzpunkt seiner Überlegungen.

4.4 Innovationsstrategien im Rahmen des systemtheoretischen Ansatzes

"Im Zentrum der deutschen Lehrerforschung stand lange Zeit die Persönlichkeit des Lehrers ... In philosophisch-anthropologischen Grundlegungen wurde dabei dem Lehrer eine von hohem pädagogischen Ethos erfüllte Selbstrolle angeboten (Kerschensteiner 1921, Spranger 1920, 1958)" ¹²⁹⁾. Wenn nun Reichwein /Frech Verlauf und Steuerung von Innovationsprozessen ganz in Abhängigkeit von der Qualität des Lehrers und seiner Ausbildung sehen, so erinnert dies nach Menck an die geisteswissenschaftliche pädagogische Tradition: "Bekannt ist - um nur ein Beispiel zu nennen - Erich Wenigers didaktische Konzeption, nach der der Lehrer das 'Bildungsideal' in seiner Persönlichkeit zu verkörpern habe (Weniger 1962, S.62 ff.); bekannt ist auch, daß dementsprechend von Weniger der Lehrerbildung ein entscheidendes Gewicht beigemessen wurde, ja, daß sich das Selbstverständnis dieser Pädagogik am Begriff und an der Institutionalisierung der 'Lehrerbildung' orientierte (vgl. dazu Weniger 1964). Es ist deswegen leicht, die grundsätzliche Problematik einer solchen Konzeption aufzuweisen. Der entscheidende Punkt

129) Dauber, a.a.O., S.2

ist wohl, daß hier ein Problem des Bildungswesens insgesamt in die Person des Lehrers verlegt wird. Dabei müssen zugleich die Mechanismen der Erfindung und Einführung von Innovationen außer acht gelassen werden; sie erscheinen gleichsam als *dei ex machina*" 130).

Demgegenüber versucht nun Menck aus dem systemtheoretischen Ansatz neben der Klärung des Innovationsbegriffs auch eine Innovationsstrategie abzuleiten. Dabei ist jedoch zu beachten, daß Menck einmal von den "Grundstrategien zur Komplexitätsreduktion", zum anderen von den "Mechanismen zur Steuerung von Innovationsprozessen" spricht. Bei letzteren handelt es sich um eine Innovationsstrategie im eigentlichen Sinn, obschon Menck hier diesen Ausdruck nicht verwendet und die einzelnen Schritte in ihrem Zusammenhang auch nicht klar genug herausarbeitet. Die zunächst angeführten "Grundstrategien" sind dagegen als "funktionale Äquivalente" zu ganz bestimmten Arten von Innovationen anzusehen, dienen also Menck als "Differenzierungsgesichtspunkt für pädagogische Innovationen ..., wobei eine Zuordnung natürlich jeweils nur idealtypisch möglich ist" 131).

Für die Durchsetzung pädagogischer Innovationen erhebt sich die Frage, "mit welchen Schritten diese den Weg von Erwägungen zu Systemveränderungen nehmen" 132). Luhmann nennt hier drei Mechanismen, die die Entwicklung zu höherer Komplexität steuern: "Mechanismen der Variation, der Selektion und der Stabilisierung". Menck versucht nun, die Gedanken Luhmanns "auf die Entwicklung des Bildungswesens in der Gesellschaft (zu) übertragen" 133).

130) Menck, a.a.O., S.28;

Weniger, Erich: Didaktik als Bildungslehre, Teil 1, Weinheim, 1962;

ders.: 1964, a.a.O.;

131) Menck, a.a.O., S.30 f.

132) a.a.O., S.34

133) ebd.

1. Schritt: "Variation"

Luhmann ordnet die "Sprache" dem Mechanismus der Variation zu. Menck greift diesen Gedanken auf, betont aber, es sei dabei "nicht nur an die Umgangssprache (zu) denken, sondern auch an die formalisierten Fachsprachen der Wissenschaft, so daß das gesellschaftliche Teilsystem 'Wissenschaft' in bezug auf die 'Variation' eine zentrale Funktion bekäme" ¹³⁴). Als erste Aufgabe der Erziehungswissenschaft im Zusammenhang mit Innovationen nennt Menck die Grundlagenforschung. "Grundlagenforschung leistet im Prozeß der gesellschaftlichen Entwicklung die 'Variation', die Projektion von Möglichkeiten" ¹³⁵), d.h. sie zeigt auf, daß neben einer gewählten Möglichkeit auch Alternativen denkbar sind. "Die erziehungswissenschaftliche Forschung macht die Negationen als Negationen kenntlich und übt damit Kritik an den in Systemstrukturen stabilisierten Möglichkeiten (Wellendorf 1969, S.106); ... Die Ergebnisse der Forschung können im gesellschaftlichen Verwertungsprozeß als Hilfsmittel an die Praxis weitergegeben werden, womit die Wissenschaft den ... Prozeß einer permanenten Innovation des Bildungswesens unterstützt" ¹³⁶). Damit ist bereits ausgedrückt, daß der erste Schritt, die "Variation", nicht durch die nächsten Schritte abgelöst wird. Bei der später noch einmal aufzugreifenden dritten Aufgabe der Erziehungswissenschaft im Zusammenhang mit Innovationen, der Kontrolle von Versuchen, muß ein Teilaspekt eindeutig dem hier zu beschreibenden Schritt der "Variation" zugeordnet werden. "Beim Übergang zur Kontrolle ist daran zu erinnern, daß Innovationen stets einen Rest ungelöster Problematik enthalten. Eine Kontrollinstanz hat die bleibende Problematik gelöster Probleme bewußt zu halten. Sie dient 'gleichsam als kritische Gewissen der Absorption von Komplexität' (Luhmann 1968, S.223)" ¹³⁷).

134) ebd.

135) a.a.O., S.35

136) ebd.

137) a.a.O., S.37

2. Schritt: "Selektion"

Menck geht auf diesen Innovationsschritt nur im Rahmen der zweiten Aufgabe der Erziehungswissenschaft im Zusammenhang mit Innovationen, der Planung von Versuchen, ein. "Unter der Vielzahl denkbarer Möglichkeiten werden brauchbare, 'besondere' ausgewählt und als Modell im Plan dargestellt: 'hypothetische Vorgaben von bestimmten Problemlösungen' nannte ich sie im Zusammenhang der Erläuterung des Begriffs 'Schulversuch' (s. S.26)" ¹³⁸). Sicher ist Menck zuzustimmen, wenn er bereits die probeweise Institutionalisierung eines Modells als Beginn des nächsten Schritts, der "Stabilisierung", ansieht. Mit der Zuwendung zu diesem Punkt überspringt er aber völlig die Diskussion des zweiten Schritts, obwohl gerade hier der Schlüssel zu der von ihm und zahlreichen anderen Autoren diskutierten Frage nach der Legitimation von Innovationsbestrebungen liegen dürfte. Lediglich bei der Diskussion des Problems der "Systemreferenz" im Rahmen der Kontrollfunktion der Erziehungswissenschaft nähert sich Menck noch einmal der eigentlichen Problematik, wenn er schreibt: "Die Initiative zu pädagogischen Innovationsversuchen geht nur in seltenen Fällen unmittelbar vom 'Zielsystem' aus ... , in der Regel und vor allem bei größeren und aufwendigeren Versuchen von politischen Instanzen. Dann aber muß die 'kontrollierende' Wissenschaft mit mehrfacher Systemreferenz denken, ohne daß einstweilen 'ein gedanklicher Apparat zur Begründung und Wahl von Systemreferenzen' vorhanden wäre. (So jedenfalls Luhmann 1971 b, S.369 f.; Meyer 1972, S.208, spricht von Ideologieanfälligkeit der Evaluationsforschung, die entweder 'längst entschiedene Konstruktionsprogramme' rechtefertige oder sie radikal kritisiere.) Die geisteswissenschaftliche Pädagogik hatte ... in dieser Frage eindeutig zugunsten des Bildungswesens, der praktischen Erziehung Stellung bezogen. Sie konnte es nur um den Preis einer

¹³⁸) a.a.O., S.36

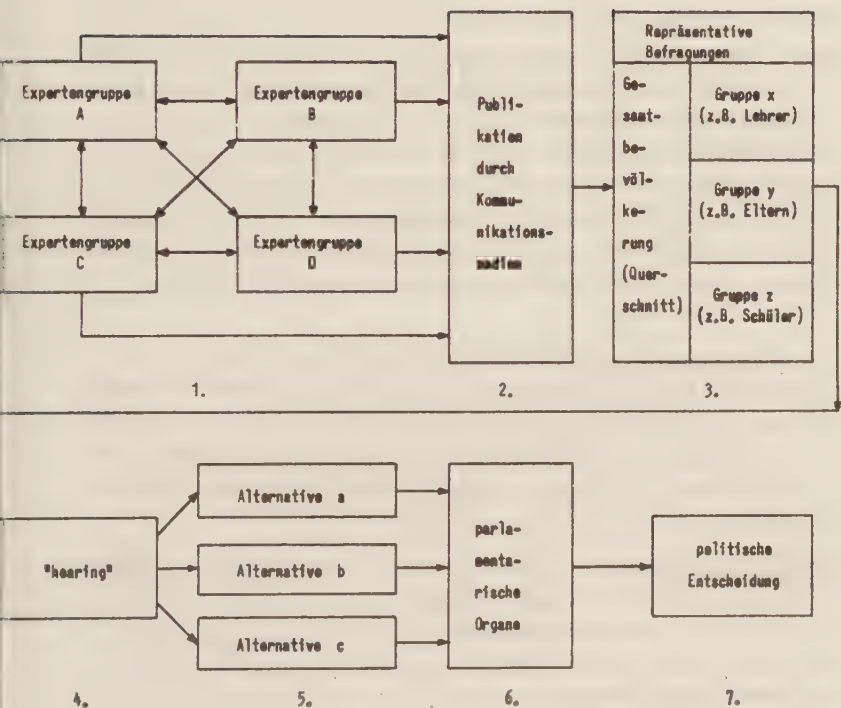
Fehleinschätzung der Rolle des Staates, des politischen Systems, als 'ehrlicher Makler' und um den Preis einer Preisgabe 'wissenschaftlicher Objektivität' zugunsten der 'Befangenheit an der Sache' an die Praxis (Weniger 1964, S.21). Reichwein und Frech modifizieren diese Tradition allenfalls in dem Sinne, daß sie versuchen, zugleich mit Referenzen an das System 'Wissenschaft' zu arbeiten. Im übrigen gewinnt man den Eindruck, daß in der Erziehungswissenschaft die Meinung an Überzeugungskraft gewinnt, das Problem der Wahl von Systemreferenzen sei nur über eine Theorie der Gesellschaft zu lösen. Allerdings sind wir wohl noch ziemlich weit entfernt von einer für erziehungswissenschaftliche Forschung hinreichenden Ausführung einer solchen Theorie" ¹³⁹⁾.

Demgegenüber ist jedoch zu bedenken, daß in der Praxis ständig Entscheidungen getroffen werden müssen, auch wenn die dazu eigentlich notwendige theoretische Fundierung noch nicht geleistet ist. Solange man sich bei einer solchen Vorgehensweise ihrer Unzulänglichkeit und Vorläufigkeit bewußt bleibt, kann die dadurch erzeugte Offenheit für die Aufnahme von Alternativen positiver bewertet werden, als die oftmals zu beobachtende dogmatische Ausrichtung an als endgültig verbindlich angesehenen Verfahrensvorschriften, auch wenn diese noch so ausführlich theoretisch begründet werden.

Für das hier vorliegende "Selektionsproblem" scheint ein Lösungsvorschlag akzeptabel, der von Eigler für einen ganz bestimmten Bereich von Innovationen, den curricularen, im Anschluß an die Diskussion der Vorschläge von Robinsohn, Knab und Edelstein vorgetragen wurde ¹⁴⁰⁾. In überarbeiteter, generalisierter Form käme demnach folgendes Verfahrensschema zur Anwendung:

139) a.a.O., S.38 f.

140) Eigler, Gunther: Strukturanalyse des Unterrichts, WS 1969/ 70, Uni Mannheim



1. Die im ersten Innovationsschritt ("Variation") von der Grundlagenforschung aufgezeigten möglichen Sichtweisen eines Problems werden von den Expertengruppen aufgegriffen und in Form von innovativen Lösungsvorschlägen präzisiert. Dabei ist an folgende Experten zu denken:

Expertengruppe A: Für Innovationen im Bildungswesen kommt der Gruppe der Erziehungswissenschaftler von ihrem Selbstverständnis und der Sache her Priorität zu.

Expertengruppe B: Erkenntnisse anderer Wissenschaftszweige üben heute einen nachhaltigen Einfluß auf Erziehungswissenschaft und Bildungswesen aus. Daher müssen in dieser Gruppe weitere Wissenschaftler zu Wort kommen, vor allem Psychologen und Soziologen; eine enge Umschreibung des Personenkreises ist nicht angebracht, da dieser sich mit dem jeweiligen Innovationsprojekt ändern kann (z.B. Bedeutung der Fachwissenschaftler bei der Curriculum-diskussion).

Expertengruppe C: Es wurde schon mehrfach erwähnt, daß den Experten der Praxis, der Lehrerschaft, eine besondere Bedeutung im Innovationsprozeß zukommt. Die Lehrer dürfen dabei nicht erst kurz vor der Einführung beabsichtigter Innovationen informiert werden, sondern sollen am Innovationsprozeß von Anfang an beteiligt werden.

Expertengruppe D: Der Personenkreis dieser Expertengruppe soll ebenfalls nicht eng umschrieben werden; es ist hier an alle Personengruppen zu denken, die durch die angestrebten Innovationen nachhaltig tangiert werden. Beispielsweise wären zu nennen: Vertreter der Eltern- und Schülerschaft, Experten der Verwaltung, Vertreter der verschiedenen Gewerkschaften, Verbände und Kirchen usw. Die zwischen den einzelnen Expertengruppen eingezeichneten Pfeile verdeutlichen die Möglichkeit der Kommunikation untereinander, die im Idealfalle bis zur Kooperation reichen kann.

Bis auf die letzten beiden Prozeßschritte bleiben die Expertengruppen aktiv Beteiligte im Selektionsprozeß und auch danach ist, wie noch aufgezeigt werden wird, ihre Tätigkeit noch nicht beendet.

2. Wenn Innovationen von der Öffentlichkeit getragen werden sollen - man denke vor allem an die Bereitschaft zur finanziellen Unterstützung durch das Bereitstellen von Steuergeldern! - , so ist eine frühzeitige und umfassende Information möglichst breiter Bevölkerungsschichten erforderlich. Neben der Publikation von Stellungnahmen in Fachzeitschriften müßten deshalb stärker als bisher Presse, Rundfunk und Fernsehen in den Prozeß der Meinungsbildung zu innovatorischen Vorhaben einbezogen werden, wobei allerdings erhebliche Anstrengungen zu unternehmen wären, um solche Informationen attraktiv und damit publikumswirksam zu machen.
3. Um ein "feedback" über die Wirkung der zweiten Phase im Selektionsprozeß einzuholen ist die Durchführung mehr oder minder breit angelegter repräsentativer Befragungen notwendig. Die Meinung eines repräsentativen Querschnittes der Gesamtbevölkerung wäre z.B. zur Erkundung des Stellenwertes der Bildungspolitik im Vergleich zu übrigen politisch notwendigen Maßnahmen, oder bei solchen Vorhaben, die besonders nachhaltig in der Öffentlichkeit diskutiert wurden (z.B. Gesamtschule), erforderlich. In Ergänzung dazu müßten gezieltere Untersuchungen an genau umschriebenen Untergruppen (Gruppen x, y und z im Schema) erfolgen. Solche Gruppen können sein: die Lehrer (weitere Aufteilung nach Bundesländern, Schularten und dgl.), die Eltern, die Schüler o.ä. ...
4. In einem "öffentlichen Anhörungsverfahren", wobei dem Fernsehen ein besonderer Stellenwert zukäme, könnten - unter Berücksichtigung der vorher erfolgten Befragungsergebnisse - Vertreter der in der ersten Phase benannten Expertengruppen zu den einzelnen Lösungsvorschlägen Stellung beziehen.

5. Im Verlauf dieses Prozesses der Meinungsbildung schälen sich gegen Ende eine begrenzte Zahl von alternativen Lösungsvorschlägen heraus (im Schema: Alternativen a, b und c). Neben einem "natürlichen" Selektionsprozeß durch fortschreitende Präzisierung ist hier an die Arbeit in den Fachausschüssen der politischen Parteien zu denken, die ihrerseits wieder Vertreter der in der ersten Phase benannten Expertengruppen zur Ausarbeitung von entsprechenden Programmen heranziehen.
6. Die alternativen Lösungsvorschläge werden den parlamentarischen Organen zur Entscheidung vorgelegt.
7. Nach den demokratischen Spielregeln wird eine politische Entscheidung zugunsten einer der vorgeschlagenen Alternativen getroffen.

Bei der Betrachtung dieses linearen Ablaufschemas ist zu beachten, daß es sich dabei zumindest in den letzten beiden Phasen gewissermaßen um eine "Momentaufnahme" des Selektionsprozesses handelt. Im Verlauf des nächsten Innovationsschrittes, der "Stabilisierung", bewirkt die dort eingebaute "Kontrollinstanz" eine ständige Überprüfung der getroffenen Entscheidungen, so daß permanent neue Entscheidungen im Sinne von Modifikationen, Korrekturen, Ergänzungen, aber auch weitergehende Revisionen bis hin zu völliger Abkehr von einem eingeschlagenen Lösungsweg gefällt werden müssen.

Die Vorteile dieses Modells der Selektion von Innovationsprozessen liegen vor allem darin, daß hier Innovationsentscheidungen

1. auf eine rationale Basis gestellt werden,
2. aus einem gesellschaftlichen Verständigungsprozeß hervorgehen, an dem vor allem die Betroffenen selbst (Lehrer, Eltern, Schüler) beteiligt sind und
3. von den dazu legitimierten Organen gefällt werden.

Es zeigt sich aber auch, daß es sich bei diesem Vorgang um einen äußerst langwierigen Prozeß handelt, der von allen Beteiligten viel Geduld und Verständnisbereitschaft erfordert.

3. Schritt: "Stabilisierung"

Mit der politischen Entscheidung, ein innovatives Modell als "Versuch" zu institutionalisieren, beginnt der dritte und letzte Innovationsschritt, die "Stabilisierung". Während die Wissenschaft im Rahmen des ersten Schrittes, der "Variation", die Hauptrolle spielt, schreibt Menck zu dem dritten Schritt: "Die 'Stabilisierung' über Systembildung dürfte insbesondere über das politische System erfolgen - hier käme diesem System also eine ähnlich zentrale Funktion zu" ¹⁴¹⁾. Diese Feststellung könnte nun dahingehend mißdeutet werden, die Aufgabe der Wissenschaft bestünde vor allem im Aufzeigen der vorhandenen Möglichkeiten und der Lieferung möglichst effektiver Instrumente zu deren Durchführung. Eine solche Interpretation entspräche dem aufgezeigten zweiten Denkansatz (Innovation als systemimmanente Modernisierung). Genau in diese Richtung zielt auch der Vorwurf der "politischen Abstinenz" an die geisteswissenschaftliche Pädagogik, durch welche sie sich selbst praktisch zur Wirkungslosigkeit verurteilte. Ebenfalls an der Realität vorbei geht der Vorschlag von Reichwein und Frech, die politischen Instanzen bei der Einführung von Innovationen umgehen zu wollen. Dieser Denkansatz hat mit der ersten Sichtweise des Innovationsbegriffs gemein, daß in beiden Fällen an die Stabilisierung von Innovationen durch das Medium "Wahrheit" geglaubt wird. Zwar ist - gegenüber einem einfachen Hinnehmen eines Ablaufs von scheinbar zufälligen Ereignissen bzw. dem naiven Vertrauen an die Durchsetzungskraft guter Ideen aus sich selbst heraus - das wissenschaftliche Angehen von Innovationen durch theoretische Grundlegung, sorgfältige Planung und objektive Kontrolle der Versuche

141) Menck, a.a.O., S.34

schon ein erheblicher Fortschritt. Menck bemerkt jedoch hierzu: "Die politische Stabilisierung von Versuchen allein über das Medium 'Wahrheit' (dazu vielleicht noch über 'Beziehungen') ist nicht garantiert. Deshalb verwissert man sich der spezifischen Möglichkeiten der Erziehungswissenschaft, indem man die besagte permanente Innovation punktuell konzentriert. Die Hoffnung ist, einigermaßen weitreichende Innovationen zu stabilisieren, ohne daß es dazu des Mediums der Macht bedürfte. So eindrucksvoll dieses Konzept ist, so wichtig seine Erprobung ist: es ersetzt die politisch über Macht (und Geld) vermittelten Innovationen nicht; ... Stabilisierung ... ist nur über das Medium politisch legitimerter Macht - auf welcher Ebene auch immer - durchsetzbar" 142). Über zwei Wege aber bestehen Möglichkeiten, auf die politischen Entscheidungen Einfluß zu nehmen: Einmal im Rahmen des langen Prozesses der Meinungsbildung, wie er im Verlaufsschema des Schrittes der "Selektion" dargestellt wurde, wobei die Öffentlichkeit als Kontrollinstanz fungiert; zum anderen durch die dritte Aufgabe der Erziehungswissenschaft im Zusammenhang mit Innovationen, die Kontrolle von Versuchen. "Luhmann unterscheidet im Falle von Zweckprogrammierung drei Arten von Kontrolle: 'Sie überwacht (1) die Umdeutung der Bestandsproblematik in Zwecke, (2) die Transformation der Systemzwecke in letztlich operationale Unterzwecke und schließlich (3) die Verwirklichung der ... Unterzwecke als Lösung der lösbar gemachten Probleme' ... er spricht von 'Krisenkontrolle, Indikatorenkontrolle und vergleichender Kontrolle' ... Ähnlich ließe sich im Falle konditionaler Programmierung differenzieren ... " 143).

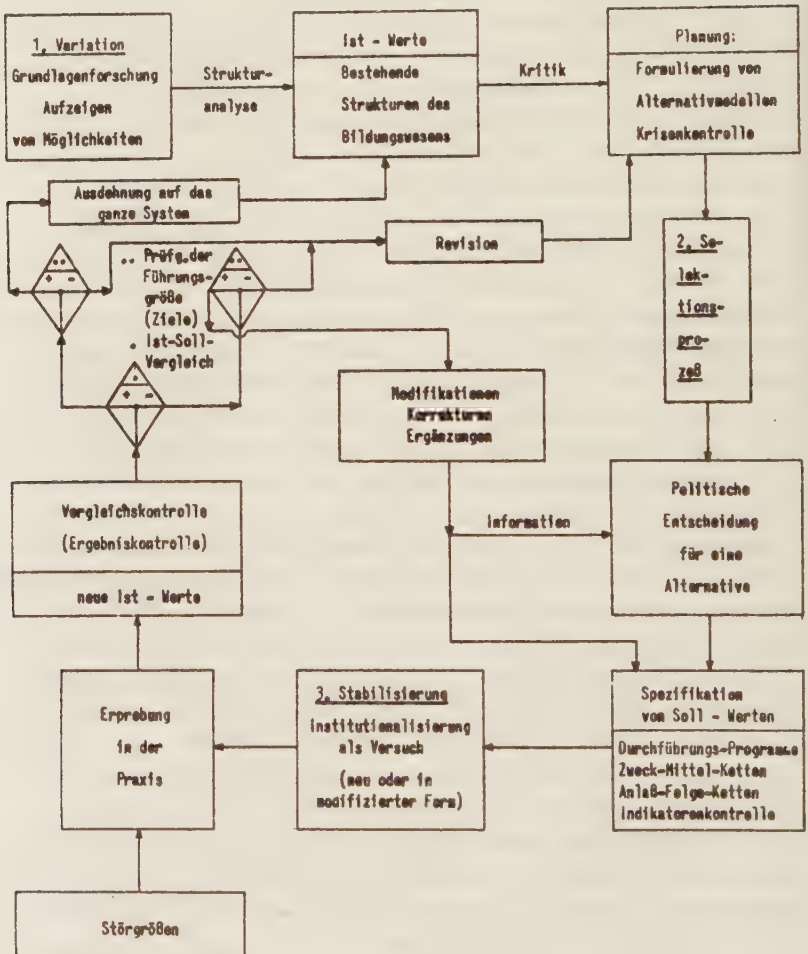
142) a.a.O., S.37

143) Menck, a.a.O.

Auf die Krisenkontrolle bezogen sich die Ausführungen, die beim ersten Innovationsschritt, der "Variation", zur Kontrollfunktion der Erziehungswissenschaft gemacht wurden. Für die Stabilisierung von Innovationen ist dagegen die Indikatorenkontrolle von besonderer Bedeutung. Während sich "die Krisenkontrolle ... auf die ... allgemeinen Zwecke bezieht, ... (hat) die Indikatorenkontrolle ... die Programme zu überwachen, die gleichsam unter der Schirmherrschaft jener Zwecke eingeführt werden ... eine solche Indikatorenkontrolle ist offensichtlich die Aufgabe einer 'wissenschaftlichen Begleitung von pädagogischen Innovationsversuchen'... Die Erziehungswissenschaft entwickelt ... in Kooperation mit der Praxis, gegebenenfalls in Auseinandersetzung mit ihr, Durchführungsstrategien für Innovationen, d.h. sie spezifiziert Zweck-Mittel- bzw. Anlaß-Folge-Ketten. Insofern und nur insofern trägt sie zur Stabilisierung von Innovationen in Systemstrukturen bei" 144). Der vergleichenden Kontrolle als Ergebniskontrolle kommt, wenn man den permanenten Innovationsprozeß am Modell des Regelkreises veranschaulicht, die Funktion des "Reglers" zu. Aufgrund des Soll- /Istwert-Vergleichs erfolgen dann Modifikationen, Korrekturen und Ergänzungen, oder aber, da ja auch die "Führungsgröße" (d.h. in diesem Zusammenhang die allgemeinen Ziele oder Zwecke) mit in die kritische Betrachtung einbezogen wird, eine Revision des bis dahin geltenden Innovationsmodells bis hin zur völligen Neuformulierung. Anstelle einer Zusammenfassung seien der Innovationsprozeß und die Aufgaben der Erziehungswissenschaft an einem solchen Regelkreismodell veranschaulicht:

144) a.a.O., S.38 f.

Der Innovationsprozeß als Regelkreismodell:



4.5 Kritik am Innovationsbegriff

In den vorangegangenen Abschnitten wurde aufgezeigt, wie vieldeutig der Innovationsbegriff ist, und welche unterschiedliche Handlungsimplikationen mit ihm verknüpft werden. Dieses Phänomen ist ein Charakteristikum vieler Leitbegriffe der Bildungstheorie und Bildungspolitik. Von ihnen gilt allgemein, was Schorb bei der Erörterung des Zielbegriffs "Chancengleichheit" vermerkt: "Die freischwebende Allgemeinheit seiner Bedeutung und die Vagheit seines Inhalts machen es möglich, vielerlei Intentionen unter den Zielbegriff zu subsumieren. Gleichzeitig müssen die Vagheit und Inhaltsleere des Begriffs aber zum entscheidenden Hindernis bei der Realisierung des allgemein akzeptierten Grundsatzes werden. Das gemeinsame Bekenntnis unterschiedlicher Gruppen zu einem einheitlichen Leitbegriff, in dessen inhaltlichem Leerraum unterschiedliche, ja gegensätzliche Aktionsprogramme und Ziel Tendenzen untergebracht werden können, trägt nur bis an die Schwelle der notwendigen politischen Konkretisierung heran. An ihr muß die Gemeinsamkeit zerfallen oder zumindest der Konsensus sich in einen Komplex von Schwierigkeiten hinein transformieren" ¹⁴⁵⁾. Vor der allzu eilfertigen Übernahme pädagogischer Schlagwörter muß daher nachdrücklich gewarnt werden ¹⁴⁶⁾.

Auch aus einem weiteren Grund empfiehlt sich dem Innovationsbegriff gegenüber eine gewisse Zurückhaltung. Mit diesem Begriff verband sich in den letzten Jahren vielfach

145) Schorb, Alfons Otto: Zur Gleichheit der Chancen im Bildungswesen. In: Civitas 11, 1972, S.62

146) Als Beispiel für die Überstrapazierung des Innovationsbegriffs sei angegeben: Charlton /Dauber /Preuß / Scheilke: innovation im schulalltag, Rowohlt, Hamburg, 1975

eine "euphorische Grundstimmung", die Schorb folgendermaßen kennzeichnet: "Während der Expansion scheint es keine wirksamen Argumente gegen den Glauben zu geben, alle Zielsetzungen für das Bildungswesen seien gleichzeitig zu erreichen. Die Verbesserung seiner Funktion, die Erhöhung seiner Modernität, die Bemühung um einen demokratischeren Charakter des Schulwesens durch unterschiedliche Formen der Mitwirkung sowie die Verbesserung der Chancengleichheit, alle diese Ziele werden als im gleichen Anlauf erreichbar ausgegeben" 147). Mit der inzwischen allgemein zu verzeichnenden Ernüchterung ist auch der Innovationsbegriff zunehmend in Mißkredit geraten.

Die hier vorgetragenen Kritikpunkte können mit der vorangegangenen Diskussion unterschiedlicher Sichtweisen des Innovationsbegriffs und der damit verknüpften Innovationsstrategien in einen unmittelbaren Zusammenhang gebracht werden. Der leichtfertige Gebrauch als Schlagwort deckt sich mit der beschriebenen ersten Sichtweise des Innovationsbegriffs; die "euphorische Grundstimmung", die mit der Verwendung dieser Vokabel oftmals gekoppelt ist, entspringt dem Glauben an die "technische Machbarkeit", wie sie für die aufgezeigte zweite Sichtweise charakteristisch ist; hinzu kommt der Einsatz des Innovationsbegriffs in mehr oder minder stark ideologisch gefärbten Auseinandersetzungen, wo er - der dritten Sichtweise entsprechend - mit der Kritik am Bestehenden gleichgesetzt wird. Eine differenziertere Betrachtungsweise - etwa in Form des hier vorgetragenen systemtheoretischen Ansatzes (4. Sichtweise) - ist reichlich selten vorzufinden. Es besteht somit ständig die Gefahr, bei Verwendung des Innovationsbegriffs im Sinne der umrissenen verkürzten Sichtweisen mißverstanden zu werden.

147) Schorb, Alfons Otto: Subsidiarität und Solidarität im Bildungswesen der Gegenwart. In: Civitas 13, 1974, S.149

In vorliegender Arbeit wird daher dieser Begriff weitgehend nur in Verbindung zu näher konkretisierbaren Sachverhalten ("innovative Teilbereiche") gebraucht. Wo dagegen Innovationen in ganz allgemeinem Sinne angesprochen werden, z.B. bei der Frage nach der generellen Innovationsbereitschaft der Lehrer, wurde der unverfänglichere Ausdruck "schulische Reformen", bzw. "allgemeine Einstellungen zu Reformen" oder "reformerisches Engagement" gewählt.

5. Einstellungen und reformerisches Engagement der Lehrer

Die bisherigen Ausführungen verdeutlichen den besonderen Stellenwert, der dem Lehrer im Rahmen schulischer Reformbestrebungen zukommt. Die Sichtung der Beiträge bisheriger Lehrerforschung rückte als eine besonders wichtige Variable die Einstellungen der Lehrer in den Vordergrund. Die Bedeutung von Einstellungen faßt Roth unter Hinweis auf zahlreiche psychologische Untersuchungen wie folgt zusammen: "Einstellungen bewirken einen besonderen Zustand der Erwartung, sie richten Aufmerksamkeit und Interesse, steuern Wahrnehmung, Fühlen, Denken und Handeln. In bezug auf das Handeln wurden sie nicht nur als Bereitschaft, sich motivieren zu lassen, oder als Disposition zu bestimmten Reaktionen untersucht, sondern es wurde darüber hinaus sowohl ihr richtender und dynamischer Einfluß auf das Verhalten als auch ihre jedem individuellen Verhalten Beständigkeit und Konsistenz verleihende Wirkung erkannt" 148).

Es soll daher in den nächsten Abschnitten auf die Problematik der Erfassung dieser Variablen eingegangen werden, bevor die Frage nach einer Präzisierung des "reformerischen Engagements" der Lehrer erörtert wird.

148) Roth, E., 1967, a.a.O., S.62

5.1 Die Einstellungen der Lehrer im Rahmen schulischer Reformen

5.1.1 Der Einstellungsbegriff

Erwin Roth setzt sich in seiner Habilitationsschrift "Einstellung als Determination individuellen Verhaltens" sehr ausführlich mit der Entwicklung und Verwendung des Einstellungsbegriffs auseinander. Aus der Vielzahl der Auffassungen von Einstellung, die hier nicht angeführt werden können, lassen sich folgende Definitionselemente, die allen gemeinsam sind, ableiten:

- a) Einstellungen als hypothetische Konstrukte
Einstellungen sind ... hypothetische Konstrukte, die aus der Konsistenz bzw. der Kovarianz beobachtbaren Verhaltens von Individuen gefolgert werden ...
- b) Der Objektbezug von Einstellungen
... jede Einstellung ist Einstellung zu etwas ...
Einstellungsobjekt kann schlechterdings jeder Inhalt des Erlebens sein ...
- c) Einstellungen als komplexe Einheiten
... Nach Krech, Crutchfield und Ballachey sind Einstellungen ein "dauerhaftes System dreier Komponenten, die um ein Objekt zentriert sind: die Annahmen über den Gegenstand - als die kognitive Komponente; der mit dem Gegenstand verbundene Affekt - die Gefühlskomponente; und die Disposition, in bezug auf den Gegenstand zu handeln - die Komponente der Handlungstendenz" ...¹⁴⁹⁾

149) Krech, D. /Crutchfield, R.S. /Ballachey, E.L.:
Individual in Society, Mc Graw-Hill,
New York, 1962, S.146

d) Der Systemcharakter von Einstellungen

Alle in der komplexen Einheit Einstellung zusammen-
geschlossenen Teile stehen in wechselseitigem Abhän-
gigkeitsverhältnis ... Die durch die Veränderung eines
Teils bewirkte Veränderung des Ganzen entspricht der
Eigenart eines Systems. Systemcharakter haben Einstel-
lungen aber nicht nur auf dieser Abstraktionsstufe,
sondern wechselseitige Abhängigkeiten zeigen sich auch
zwischen den Elementen einer Einstellungskomponente
und nicht zuletzt zwischen den verschiedenen Einstel-
lungen eines Individuums.

e) Einstellungen sind erworben

Einstellungen zu bestimmten Gegenständen als komplexe
Bedingungseinheiten des Verhaltens entwickeln sich
nicht autonom in einem Reifungsprozeß aus vorgege-
benen Anlagen, sondern bilden sich in Abhängigkeit
von Erfahrungen mit konkreten Gegenständen ... Damit
nehmen aber Einstellungen eine eigenartige Stellung
in der Determinantenreihe des Verhaltens ein: einerseits
selbst erfahrungsabhängig, gehen sie andererseits als
Bedingung in alle Erfahrung mit ein ¹⁵⁰⁾.

Zusammenfassend definiert Roth den Einstellungsbegriff
wie folgt: "Einstellungen sind erschlossene Verhaltens-
bedingungen, komplexe und als Systeme funktionierende
analytische Einheiten der dem objektbezogenen Erleben
und Verhalten zugrunde liegenden individuellen Organisa-
tionsform, die sich aus der ursprünglichen Eigenart eines
Organismus durch eine persönliche Lerngeschichte in einer
spezifischen soziokulturellen Umwelt entwickeln" ¹⁵¹⁾.

150) Vgl. Roth, 1969, a.a.O., S.105 ff.;

ders.: 1967, a.a.O., S.36

151) Roth, 1969, a.a.O., S.114

5.1.2 Die Messung von Einstellungen

Im vorigen Abschnitt wurden Einstellungen als hypothetische Konstrukte charakterisiert. Sie sind demnach nicht direkt beobachtbar und meßbar, sondern werden aus einer relativ großen Zahl einzelner Reaktionen oder Verhaltensweisen, die miteinander in Korrelation stehen, erschlossen. "Die Einstellung eines Individuums läßt sich in der Regel am besten durch dessen verbale Äußerungen in der Form von Stellungnahmen erfassen. Die direkte Beobachtung des Verhaltens im Sinne von Handeln oder Tun gestattet, wie Edwards (1957) gezeigt hat, in den meisten Fällen keinen so sicheren Schluß auf die Intensität des zugehörigen positiven oder negativen Gefühls bzw. des Grades der Zustimmung oder Ablehnung" ¹⁵²⁾.

Bei den meisten Einstellungsuntersuchungen kommt daher folgendes Verfahren zur Anwendung: Den Individuen, an deren Einstellung zu einem bestimmten Objekt man interessiert ist, werden - wie bei den üblichen psychologischen Tests - eine Reihe von Items zur Bearbeitung dargeboten. In der Regel handelt es sich um kurze und einfache Aussagen oder Behauptungen (statements) über das interessierende Objekt. Das jeweilige Individuum nimmt dann zu jeder Aussage Stellung, meist in der Form, daß es unter einer Reihe vorgegebener Antwortmöglichkeiten eine auswählt. "Bei der Zusammenstellung solcher Items geht man von der Voraussetzung aus, daß es eine begrenzte Grundgesamtheit möglicher Aussagen zu dem betreffenden Gegenstand gibt. Man ist bemüht, aus dieser Grundgesamtheit eine repräsentative Stichprobe von Aussagen zu entnehmen. In vielen Fällen ist es gut, sich dabei nicht nur auf die eigenen Ansichten zu verlassen,

152) Süllwold, Fritz: Theorie und Methodik der Einstellungsmessung. In: Handbuch der Sozialpsychologie, Bd. VII/1, 1969, S.478

sondern auch das zu berücksichtigen, was die Individuen einer sinnvoll ausgelesenen Gruppe über den in Betracht gezogenen Gegenstand sowie über ihre Gefühle zu einzelnen Attributen dieses Gegenstandes mündlich oder schriftlich äußern. Das Hauptinteresse gilt selbstverständlich den Aussagen, von denen zu erwarten ist, daß Individuen mit positiver Einstellung zu dem betreffenden 'psychologischen Objekt' auf sie anders reagieren als Individuen mit negativer Einstellung" 153).

Das nächste Problem ist die Frage, wie die so von den Individuen gewonnenen Stellungnahmen gewertet werden sollen. Eine Möglichkeit besteht darin, die einzelnen Items vorher von Experten nach ihrer Bedeutsamkeit im Hinblick auf das zu erfassende Objekt beurteilen zu lassen. Als wichtigste "Skalierungsverfahren" sind hier zu nennen:

1. Die Methode der gleicherscheinenden Intervalle
2. Die Methode der sukzessiven Intervalle
3. Die Methode des Paarvergleichs
4. Rangordnungsverfahren 154).

In der Praxis erweist es sich allerdings meist als äußerst schwierig, kompetente Beurteiler zu finden, die zudem noch bereit sind, sich den meist sehr mühsamen und zeitaufwendigen Schätzverfahren zu unterziehen.

Als Ausweg bietet sich "Das Verfahren der summierten Schätzwerte" von Likert an. Da dieses Verfahren bei der durchgeführten Untersuchung für die ersten beiden Teile des Fragebogens zugrundegelegt wurde, soll diese Methode hier etwas ausführlicher dargestellt werden.

"Als Ausgangsmaterial für die Anwendung des als 'method of summated ratings' bezeichneten Verfahrens dienen Aussagen

153) ebd.

154) a.a.O., S.479 ff.

über das betreffende 'psychologische Objekt', die entweder als 'günstig' (befürwortend) oder 'ungünstig' (nicht befürwortend) klassifiziert werden können. Es ist zweckmäßig, in beiden Klassen gleichviele Aussagen zu haben. Diese Aussagen werden Versuchspersonen mit der Aufforderung vorgelegt, bei jeder Aussage an Hand einer fünfstufigen Skala anzugeben, wie sehr sie dem Inhalt der Aussage zustimmen oder ihn ablehnen ... Für die Auswertung werden diesen Kategorien Gewichtszahlen zugeordnet, und zwar so, daß die Reaktion das höhere Gewicht erhält, welche stärker eine positive Einstellung zum Ausdruck bringt ... Der individuelle Einstellungswert ist die Summe der gewogenen Reaktionen über alle Items, also die Summe der Gewichtszahlen, die der Proband aufgrund seiner Reaktionen auf alle Aussagen erhalten hat ...

Die Summierung der Reaktionsgewichte ist allerdings nur unter bestimmten Bedingungen zulässig. Wichtig ist vor allem, daß es sich um homogene Items handelt, daß also in jeder Aussage der gleiche allgemeine Einstellungsfaktor enthalten ist, bzw. daß die Reaktionen auf alle Aussagen von dem gleichen allgemeinen Faktor abhängen. Daneben mögen bei einzelnen Aussagen noch spezifische Faktoren wirksam sein, die zusammen mit dem allgemeinen Faktor die individuelle Reaktion bestimmen. Zur Überprüfung der Voraussetzung, daß jedes Item mit dem allgemeinen oder gemeinsamen Einstellungsfaktor hinreichend geladen ist, könnte eine Faktorenanalyse der Korrelationen zwischen allen Items durchgeführt werden. Das geschieht in der Regel jedoch nicht, u.a. wegen beträchtlicher Schwierigkeiten in technischer Hinsicht" 155).

155) a.a.O., S.497 f.

Gegenüber den Skalierungsverfahren "ergibt sich die Bedeutung eines nach der Methode der summierten Schätzungen erhaltenen individuellen Einstellungswertes erst im Hinblick auf die Häufigkeitsverteilung der Einstellungswerte in einer definierten Stichprobe von Probanden ... Wie bei den meisten psychologischen Tests kann deshalb der nach dem Likert-Verfahren erhaltene individuelle Summenwert nur dadurch interpretiert werden, daß man ihn mit den Summenwerten der anderen Gruppenangehörigen vergleicht, also die relative Position des Individuums in seiner Gruppe bestimmt" 156).

Mehrere Untersuchungen zum Vergleich der Likert-Methode mit den Skalierungsmethoden ergaben, daß trotz feststellbarer Unterschiede in den durch die verschiedenen Selektionsmethoden entstehenden Item-Verteilungen die unterschiedlichen Verfahren hinsichtlich ihrer Brauchbarkeit zur Differenzierung als auch in der Reliabilität nicht wesentlich voneinander abweichen 157).

5.1.3 Die Einstellungsobjekte

Bei der Frage nach den Einstellungsobjekten können zwei extreme Positionen eingenommen werden:

1. Einstellungsobjekte sind schulische Reformen ganz allgemein.
2. Einstellungsobjekte sind die ganz konkreten, möglichst klein zu wählenden Einzelschritte immer jeweils eines spezifischen Innovationsprojekts.

156) a.a.O., S.499 f.

157) Vgl. a.a.O., S.500

Bei der ersten Position wird lediglich die Bereitschaft der Lehrer zu Veränderungen im Sinne einer Verbesserung oder Erneuerung des Bestehenden erkundet. Die Messung dieser "generellen Reformbereitschaft" bleibt aber unverbindlich und von geringem prognostischem Wert. (Anderers verhält es sich allerdings, wenn in bezug auf spezifischere Einstellungsobjekte zusätzlich nach der Wirksamkeit eines durchgängigen allgemeinen Faktors gefragt wird.)

Die Einnahme der zweiten Position ist nicht minder problematisch als die der ersten. Abgesehen von der Frage, ob es gelingt, jedes Innovationsprojekt in exakte, sauber abgrenzbare Einzelschritte zu zerlegen, zeigt es sich bald, daß auch bei Beschränkung auf nur wenige Innovationsprojekte eine Fülle von Alternativvorschlägen denkbar ist, die alle nach ihrem Stellenwert bei der Lehrerschaft hinterfragt werden müßten. Die Hauptschwierigkeit eines solchen Vorgehens liegt aber darin, daß bei sehr differenzierten Sachverhalten die Aufforderung zur Stellungnahme bei den Lehrern einen beachtlich hohen Informationsstand voraussetzt. Geht es nun aber darum, Aussagen über den augenblicklichen Stellenwert reformerischer Bemühungen zu gewinnen, die für die gesamte Lehrerschaft repräsentativ sind, so kann eben dieser hohe Kenntnisstand nicht einfach allgemein vorausgesetzt werden. Dagegen könnte man einwenden, es sei ja durchaus möglich, verwendete Fachausdrücke zu definieren oder eingenommene Positionen kurz zu umreißen. Neben der Tatsache, daß durch das Einfügen von Erläuterungen - wobei es fraglich ist, ob sie überhaupt beachtet werden - der Umfang des Erhebungsinstruments (Fragebogen o.dgl.) enorm vergrößert, und damit die Wahrscheinlichkeit einer Bearbeitung beträchtlich herabgesetzt würde, ist zu bedenken, daß die auf diese Weise befragten Individuen nach Durchlaufen sämtlicher

Items mit entsprechenden Instruktionen einen intensiven Lernprozeß hinter sich hätten, durch den sie sich von der übrigen, nicht befragten Lehrerschaft unterscheiden würden, somit also ihre Aussagen gerade nicht als repräsentativ angesehen werden könnten. Auch meßtheoretisch sind Einwände gegen zu spezifische Aussagen als Items zu erheben. In der Faktorenanalyse weisen statements, die eher als "rationale Beurteilung eines Sachverhalts" bezeichnet werden können, eine hohe Ladung auf einem einzigen Faktor auf, der dann bei den anderen Items nicht mehr in Erscheinung tritt. Solche Items müssen als unbrauchbar eliminiert werden.

Die beiden geschilderten Positionen sind als einander entgegengesetzte Pole eines Kontinuums anzusehen. Zur Charakterisierung der Lehrereinstellungen im Rahmen der Problematik schulischer Reformen müssen die Einstellungsobjekte in einem Bereich zwischen den Polen "allgemein" und "spezifisch" lokalisiert werden. Die Einstellungsobjekte sollen einen klaren Bezug zu spezifischen Innovationsprojekten haben, trotzdem aber so allgemein umschrieben werden, daß durch sie die Lehrerschaft in ihrer ganzen Breite angesprochen wird.

E. Roth spricht in diesem Zusammenhang von der Dimension "singulär - universell", die für alle denkbaren Einstellungsgegenstände relevant sei, und merkt in einer Fußnote dazu an: "Diese Unterscheidung zu vernachlässigen, ist der Fehler vieler Untersuchungen, die Einstellungen messen wollen ohne Rücksicht darauf, ob eine Versuchsperson in irgendeinem Bezug zu dem betreffenden Gegenstand steht, also tatsächlich eine Einstellung gebildet hat" ¹⁵⁸⁾.

¹⁵⁸⁾ Roth, E., 1967, a.a.O., S.66

Als ein gangbarer Weg bietet sich - unter Berücksichtigung der aufgezeigten Ansätze bisheriger Lehrerforschung - die Zusammenfassung einzelner Innovationsbestrebungen zu großen innovativen Teilbereichen an. Demnach ließen sich folgende sechs Einstellungsobjekte unterscheiden, auf die sich die Einstellungen der Lehrer beziehen würden:

1. Curriculare Planung,
2. Äußere Differenzierung,
3. Innere Differenzierung,
4. Objektive Leistungsmessung,
5. Beratung und
6. Chancengleichheit.

Die Annahme der Wirksamkeit entsprechender bereichsspezifischer Faktoren ist ebenso zu überprüfen, wie die eines allgemeinen Faktors "generelle Einstellung zu schulischen Reformen". Alle nachgewiesenen Faktoren bilden zusammen die unabhängige Variable "Einstellungen der Lehrer", deren Wirksamkeit auf die abhängige Variable "reformerisches Engagement der Lehrer" getestet werden soll.

5.2 Das reformerische Engagement der Lehrer

Es ist ein Nachteil sehr vieler Einstellungsuntersuchungen - und dies gilt besonders für die bislang vorliegenden Arbeiten, die sich mit den Einstellungen der Lehrer befassen - , daß die Komponente der Handlungstendenz nahezu völlig unbeachtet bleibt. Gerade dem Verhalten der Lehrer im Prozeß schulischer Reformbestrebungen gilt das besondere Interesse von Bildungsplanern und Bildungspolitikern.

Andererseits muß betont werden, daß die Erfassung des reformerischen Engagements der Lehrer in der Tat ein recht schwieriges Unterfangen darstellt. Eine Messung durch direkte Beobachtung ließe sich in größerem Umfang kaum realisieren und brächte zudem eine Reihe neuer Probleme mit sich (z.B. Verfälschung der Normalsituation, Auswahl und Schulung von Beobachtern usw.). Der hier vorgeschlagene Lösungsversuch hat den Vorteil, daß die Erfassung des reformerischen Engagements zusammen mit der Messung der Einstellungsvariablen erfolgt, wodurch - neben einer enormen Zeit- und Kostenersparnis - die Vergleichbarkeit der abhängigen mit der unabhängigen Variablen gewährleistet wird. Bei der Erfassung des reformerischen Engagements sollen folgende Stufen unterschieden werden:

Stufe 0: Abseitsstehen; den reformerischen Bemühungen wird kein Interesse entgegengebracht; mögliche Gründe: Besondere Belastungssituation durch schulische und außerschulische Ämter, Haushalt, Familie, aber auch Faktoren wie Alter, Gesundheit u.dgl.

Stufe 1: Bekundung von Interesse; Äußerung von Wünschen nach mehr Information, Literatur und Fortbildungsveranstaltungen.

Stufe 2: Orientierungsphase; Verschaffen eines ersten Überblicks durch einführende Literatur und Besuch von entsprechenden Fortbildungsveranstaltungen.

Stufe 3: Phase verstärkter Auseinandersetzung; intensives Literaturstudium (Schwerpunktbildung sehr wahrscheinlich!); Versuche zur Erlangung entsprechender Qualifikationen (z.B. Teilnahme an Funkkolleg).

Stufe 4: Aktive Teilnahme; Mitwirkung in einem offiziellen Gremium, an einem offiziellen Versuch oder eigene Versuche (zusammen mit Kollegen bzw. im Alleingang).

Als weiterer Indikator reformerischen Engagements erscheint die zur Fortbildung (neben der unmittelbaren Unterrichtsvorbereitung) aufgebrauchte Zeit pro Woche geeignet.

Sicher sind die hier angebotenen Stufen oder Grade reformerischen Engagements noch sehr global und undifferenziert. Zur Gewinnung eines ersten Überblicks über die gegenwärtige Haltung der Lehrerschaft gegenüber schulischen Reformen erscheinen sie jedoch ausreichend. Für spezifischere Fragestellungen können auf der so gewonnenen Grundlage später ausgewählte kleinere Gruppen zu Interviews herangezogen werden.

Teil II: Die Durchführung der empirischen Untersuchung

1. Untersuchungsziele

1.1 Deskription der gegenwärtigen Haltung und Stellung der Lehrer gegenüber schulischen Reformen

Im ersten Teil der Arbeit wurde deutlich, daß empirisch gesicherte Erkenntnisse über die Haltung der Lehrerschaft gegenüber den vielfältigen Reformbestrebungen der letzten Jahre bisher nur in ganz bescheidenen Ansätzen und äußerst bruchstückhaft vorliegen. So verständlich der Wunsch vieler Empiriker nach einem eng umgrenzten "Laboratoriums-Experiment" mit sauber kontrollierbaren Bedingungen auch ist, in der gegenwärtigen Situation bedarf es notwendig der Feldforschung, die zunächst in einer breit angelegten Bestandsaufnahme rein deskriptiv einen Rahmen abzustecken versucht, innerhalb dessen sich erst sinnvolle Hypothesen herauskristallisieren und gezieltere Untersuchungen anstellen lassen.

Auf der anderen Seite führt der Versuch, ohne jegliche Theorie in völliger "Offenheit" einfach die ganze Wirklichkeit aufnehmen zu wollen dazu, daß man entweder ein zufälliges, völlig unübersichtliches Durcheinander von Daten anhäuft ohne ein Ende absehen zu können, oder aber - und dies ist wahrscheinlicher - es wird eine willkürliche, vor sich selbst nicht eingestandene Auswahl getroffen, die, da rational nicht aufgearbeitet, nur zur Bestätigung unbewußter Vorurteile führen kann.

Es ergibt sich somit die Notwendigkeit, einerseits durch eine theoretisch fundierte Setzung von Schwerpunkten der sonst ziellosen und willkürlichen Beobachtung Richtung zu geben, andererseits innerhalb des so abgesteckten Problemfeldes den Blick für ein ganzes Spektrum möglicher Erscheinungsformen offen zu halten.

Im ersten Teil war zum einen die Bedeutung der Lehrereinstellungen als einer der wichtigsten Faktoren im Prozeß schulischer Reformen herausgestellt worden, zum anderen zeigte sich der Bezug und die Beschränkung auf sechs innovative Teilbereiche als sinnvoll.

Als zweiter bedeutsamer Faktor dürften anhand der bisher vorliegenden Beiträge der Lehrerforschung die vom Lehrer subjektiv als fördernd oder hemmend erlebten Arbeitsbedingungen zur Wirkung kommen. Für eine Beschäftigung mit dieser Problematik sei auf die Arbeit von Herrn Lommel verwiesen (vgl. Vorwort).

Als weiterer wesentlicher Faktor wird von der soziologisch orientierten Lehrerforschung der Einfluß der Gesellschaft auf das Schulsystem und damit auch auf den Lehrer hervorgehoben. Obschon im Zusammenhang mit den Lehrereinstellungen zu den innovativen Teilbereichen "Äußere Differenzierung" und "Chancengleichheit" diese Problematik mit angesprochen ist, könnte das Fehlen gezielterer Fragen zum gesellschaftskritischen Bewußtsein der Lehrer bemängelt werden. Zieht man jedoch in Betracht, daß derartige Themen in besonderem Maße die Überzeugungen der Lehrer tangieren und deshalb mit scharfen Abwehrreaktionen zu rechnen ist, - man denke an die z.T. stark emotional geführten Diskussionen um die Einführung der integrierten Gesamtschule - , so ist ein Verzicht auf die Erforschung der Wirksamkeit dieses Faktors in vorliegendem Zusammenhang vernünftiger, als durch das Aufkommen des Verdachts der "Gesinnungsschnüffelei" die ganze Erhebung zu gefährden. Daß es sich bei diesem Gedankengang nicht um unbegründete Vermutungen handelt, bestätigten im Verlaufe der Vor- und Hauptuntersuchung vereinzelte kritische Stellungnahmen zu dem vorliegenden Fragebogen, bei denen eine Mitarbeit mit Argumenten im eben aufgezeigten Sinn verweigert wurde. Das Eingehen auf den "gesellschaftskriti-

schen" Aspekt würde eine eigene Untersuchung erfordern, für die als geeignetes Verfahren das Interview - wegen der Möglichkeit eines besseren Eingehens auf individuelle Reaktionen - der postalischen Befragung vorzuziehen wäre.

Ebenfalls verzichtet wurde auf die Ergründung der Wirksamkeit von Faktoren, deren Erfassung als "Eindringen in die Sphäre des Persönlichen" angesehen wird (z.B. Fragen nach dem physischen und psychischen Befinden). Zwar erfordern auch die beiden zuerst genannten Faktoren Aussagen, die als "persönliche Meinung" gewertet werden müssen; jedoch ermöglicht hier der klare sachliche Bezug dem Lehrer die Vorstellung, daß er aufgefordert ist, als "Experte der Praxis" zu schulisch relevanten Fragen Stellung zu nehmen.

Neben den Einstellungen zu innovativen Teilbereichen und dem subjektiven Erleben der Arbeitsbedingungen als begünstigende oder hemmende Faktoren soll das Erfassen von Graden reformerischen Engagements die gegenwärtige Stellung der Lehrer schulischen Reformen gegenüber kennzeichnen. Es dürfte dabei deutlich werden, welche innovativen Teilbereiche sich bei der Lehrerschaft bisher am stärksten durchsetzen konnten, wo sich Spezialisierungstendenzen zeigen und wo offensichtlich noch ein Bedarf an Information, evtl. auch an Motivation vorhanden ist.

Die erhobenen demographischen Daten dienen im Rahmen der Deskription vor allem der näheren Charakterisierung der Stichprobe und einer ersten Aufschlüsselung der Ergebnisse in Form von Kreuztabellen (z.B. nach Schularten getrennt). Erhöhte Bedeutung kommt ihnen im Zusammenhang mit der Überprüfung gezielter Hypothesen zu.

1.2 Überprüfung globaler Hypothesen

Entsprechend der Themenstellungen der beiden Arbeiten (vgl. Vorwort!) lassen sich zunächst zwei globale Fragestellungen formulieren:

1. Wie wirken sich die Einstellungen der Lehrer zu Teilbereichen schulischer Innovation auf ihr reformerisches Engagement aus?
2. Wie wirken sich die subjektiv erlebten Arbeitsbedingungen auf das reformerische Engagement der Lehrer aus?

Dabei können die Einstellungen der Lehrer zu den innovativen Teilbereichen bzw. die subjektiv erlebten Arbeitsbedingungen als unabhängige Variable, der Grad reformerischen Engagements der Lehrer dagegen als abhängige oder Kriteriumsvariable angesehen werden. Die für vorliegende Arbeit gewählte erste Fragestellung läßt sich in folgende Globalhypothese umwandeln:

Globalhypothese: Lehrer mit hohen (positiven) Einstellungswerten zu Teilbereichen schulischer Innovation zeigen auch einen hohen Grad an reformerischem Engagement, Lehrer mit niedrigen Einstellungswerten entsprechend nur einen geringen Grad an reformerischem Engagement.

Diese Hypothese muß jedoch noch weiter ausdifferenziert werden, da sich - wie in dem Abschnitt über die Messung von Einstellungen herausgestellt wurde - Summenwerte nur für homogene Items errechnen lassen, also durch Nachweis eines allen gemeinsamen Faktors. Sollte die Faktorenanalyse die Annahme der Wirksamkeit von sechs bereichsspezifischen Faktoren, sowie eines bereichsübergreifenden Faktors "generelle Reformbereitschaft", bestätigen, so lassen sich folgende globale Teilhypothesen formulieren:

Globale Teilhypothese 1: Lehrer mit hohen Einstellungswerten im Teilbereich "Curriculare Planung" zeigen auch in diesem Bereich einen hohen Grad an reformerischem Engagement.

In analoger Weise wären die globalen Teilhypothesen 2 bis 6 zu den Teilbereichen "Äußere Differenzierung", "Innere Differenzierung", "Objektive Leistungsmessung", "Beratung" und "Chancengleichheit" zu bilden.

Für den bereichsübergreifenden Faktor gilt

Globale Teilhypothese 7: Lehrer mit hohen Einstellungswerten bei den Items, die "generelle Reformbereitschaft" messen, zeigen allgemein einen hohen Grad an reformerischem Engagement.

In der Voruntersuchung deutete sich in den durchgeführten Faktorenanalysen die Wirkung eines weiteren bereichsübergreifenden Faktors, nämlich "Wissenschaftszugewandtheit", an. Sollte dieser Faktor sich auch in der Hauptuntersuchung bestätigen, so wäre zu fragen, wieviel an reformerischem Engagement allein auf die Wirkung dieses Faktors zurückzuführen wäre. In Hypothesenform:

Globale Teilhypothese 8: Lehrer mit hohen Werten in den statements, die "Wissenschaftsaffinität" messen, zeigen allgemein einen hohen Grad an reformerischem Engagement.

Bei den letzten beiden Teilhypothesen bedeutet der Ausdruck "allgemein", daß hier das reformerische Engagement über alle sechs Bereiche gemeinsam betrachtet wird, während bei den ersten sechs Teilhypothesen immer nur ein Teilbereich zum Vergleich herangezogen wird.

1.3 Überprüfung spezifischer Hypothesen

Durch Heranziehen der Variablen aus dem Fragebogen-
teil D (demographische Daten) kann die zunächst mehr
globale Betrachtungsweise durch spezifische Hypothesen
ergänzt werden, die der Klärung der Frage dienen, ob
innerhalb der Lehrerschaft bestimmten Personengruppen
eine besondere Rolle bei schulischen Reformen zukommt.
Ausgangspunkt könnte die allgemein verbreitete Annahme
sein, daß es sich bei den Auseinandersetzungen um das
Für und Wider von schulischen Reformen in erster Linie
um einen Generationenkonflikt handle. Der Jugend käme
dann in besonderem Maße die Rolle der Kritik am Bestehen-
den und das Streben nach Veränderung, der älteren Genera-
tion die Sorge um Ordnung und Beständigkeit und die
Aufgabe des Bewahrens zu. Diese vereinfachte Sichtweise
wird allerdings nicht der Tatsache gerecht, daß eine
Fülle reformerischer Ideen und Versuche aus den Reihen
der Lehrerschaft selbst nach langjähriger Erfahrung und
Auseinandersetzung mit konkreten Problemen hervorgingen.
Zweifelloos richtig ist es dagegen, daß man zur Durch-
führung von Veränderungen zunächst die Jugend zu gewin-
nen sucht und dementsprechend in der Reform der Ausbildung
einen wichtigen Ansatzpunkt sieht. Bei jungen Lehrern
dürfte demnach in der Regel mit einem Informationsvor-
sprung an neuen Vorstellungen und Ideen gegenüber älteren
Lehrern zu rechnen sein. Der Versuch einer Umsetzung in
die Praxis erscheint ebenfalls bei der experimentier-
freudigen Jugend wahrscheinlicher, als bei Lehrern,
die die entlastende Wirkung einer gewissen "Routine"
zu schätzen wissen. Demzufolge lautet eine erste Hypo-
these:

Spezifische Hypothese 1: Junge Lehrer zeigen in ihren Einstellungen und ihrem reformerischen Engagement höhere Werte als ältere Lehrer.

Als ein Sonderproblem muß bei der Gruppe der "jungen" Lehrer die zunächst notwendige "Orientierungsphase" und die Belastung durch Aufgaben der zweiten Ausbildungsphase (Pflichtfortbildung, Referendariat) angesehen werden. Es könnte sein, daß trotz positiver Einstellungen kein Raum für reformerisches Engagement bleibt. Durch Heranziehen von Wochenpflichtstundenzahl und Dienstbezeichnung neben dem Alter (Geburtsjahr) ist eine Aufteilung der Gruppe der "jungen" Lehrer in solche "mit abgeschlossener zweiter Ausbildungsphase" und solche "noch in der zweiten Ausbildungsphase" möglich. Entsprechend ergibt sich

Spezifische Hypothese 2: Junge Lehrer mit abgeschlossener zweiter Ausbildungsphase zeigen mehr reformerisches Engagement als solche, die sich noch in der zweiten Ausbildungsphase befinden. In den Einstellungswerten unterscheiden sich die beiden Gruppen nicht.

Bei Hypothese 2 wird übrigens angenommen, daß ein denkbarer "Lorbeereffekt" sich nur auf eine ganz kurze Zeit nach Bestehen der zweiten Prüfung erstreckt und hier nicht stärker in Erscheinung tritt.

Neben den "jungen" Lehrern kommt den "Funktionsträgern" eine besondere Stellung im Prozeß schulischer Reformen zu. Darunter sind alle Personen zu verstehen, die entweder in der Schulleitung eine Funktion ausüben (z.B. Direktor, Rektor, Konrektor) und somit einen wesentlichen Einfluß auf ein reformfreundliches Klima an der Schule, an der sie tätig sind, nehmen können, oder offiziell in der

Fortbildung tätige Personen (Seminarleiter, Mentoren u.dgl.), die ebenfalls als Schaltstellen reformerischer Impulse angesehen werden können. Auf der anderen Seite trägt gerade dieser Personenkreis auch die Verantwortung für das reibungslose Funktionieren des bestehenden Systems; Veränderungsbestrebungen könnten daher von den Funktionsträgern als "bedrohliche Störung" erlebt werden. Es ist daher eine ebenso wichtige Frage, ob die oberen Instanzen bei der Vergabe von Funktionsstellen mehr Wert legen auf Personen mit reformerischen Ideen und Mut zur Eigeninitiative oder auf bewährte Schulmänner als Garanten für Ordnung und exakte Durchführung der bestehenden Verordnungen. Entscheidet man sich vorläufig einmal für die erste Annahme, so läßt sich folgende Hypothese ableiten:

Spezifische Hypothese 3: Funktionsträger (im oben erläuterten Sinn) zeigen einen höheren Einstellungswert und mehr reformerisches Engagement als die übrige Lehrerschaft.

Eine differenziertere Betrachtung ergibt sich durch einen getrennten Vergleich von Funktionsträgern in der Schulleitung einerseits und solchen in der Fortbildung andererseits:

Spezifische Hypothese 4: In der Fortbildung tätige Funktionsträger zeigen höhere Einstellungswerte und mehr reformerisches Engagement als in der Schulleitung tätige Funktionsträger.

Weiter käme in Betracht, daß junge Lehrer vor allem wegen besonderer Aktivitäten in entsprechende Funktionen gelangen, während bei älteren Lehrern die Bewährung durch lange Dienstausübung mit berücksichtigt wurde, bzw. auch eine zunehmende Anpassung an das bestehende System zur Wirkung kommt.

Spezifische Hypothese 5: Jüngere Funktionsträger zeigen höhere Einstellungswerte und mehr reformerisches Engagement als ältere Funktionsträger.

Ebenso wie nach besonders geeigneten Trägern schulischer Reform gesucht werden kann, ist die Frage nach den Gründen für einen Mangel an Engagement interessant. Im ersten Teil der Arbeit tauchten bei der Frage nach der Bedeutung von Nebentätigkeiten widersprüchliche Untersuchungsergebnisse auf. Neben einer reinen Deskription des Umfangs solcher Tätigkeiten interessiert in vorliegendem Zusammenhang die Frage, ob durch das Ausüben von Nebentätigkeiten dem reformerischen Engagement Kraft und Zeit entzogen werden.

Spezifische Hypothese 6: Mit zunehmender Nebentätigkeit sinkt das reformerische Engagement.

Als Gegenargument könnte vorgebracht werden, daß "aktivere" Menschen sich auf allen Gebieten gleichzeitig mehr engagieren würden als "passivere". Visuellen Aufschluß über diese Streitfrage gibt die Darstellung als Kurve in einem Koordinatensystem, auf dessen Abszisse in Stundeneinheiten das Ausmaß an Nebentätigkeiten, auf der Ordinate der durchschnittliche Grad an reformerischem Engagement in Punktwerten der betreffenden Gruppen abzutragen ist. Denkbar wäre dann z.B. eine zunächst ansteigende, dann aber ständig abfallende Kurve. Differenzierter wird das Bild, wenn zwischen schulischen und außerschulischen Tätigkeiten unterschieden wird.

Spezifische Hypothese 7: Schulische Nebentätigkeiten fördern das reformerische Engagement, außerschulische wirken dagegen hemmend.

Bei der Diskussion außerschulischer Belastung als hemmender Faktor für reformerisches Engagement erhebt sich die Frage nach der Rolle der Frauen im Prozeß schulischer

Reformen. Zunächst wäre zu prüfen, ob das Klischee von der aktiven Rolle des Mannes und der mehr passiven Frau noch ausgeprägt ist.

Spezifische Hypothese 8: Frauen zeigen weniger reformerisches Engagement als Männer bei gleichen Worten in der Einstellung.

Selbst wenn man diese Auffassung nun doch als überholt ansieht, bleibt die Frage, wie es dann mit dem bisherigen Bild von der Frau als "Gattin" und "Mutter" bestellt ist. Es ist sehr zu bezweifeln, ob die Doppelbelastung durch Haushalt und Familie sich hier bei Männern und Frauen in gleicher Weise auswirken.

Spezifische Hypothese 9: Verheiratete Frauen zeigen weniger reformerisches Engagement als unverheiratete Frauen und als verheiratete Männer. Mit steigender Kinderzahl (im Haushalt) sinkt das reformerische Engagement bei den Frauen stärker als bei den Männern.

Als Sonderfrage ist zu klären, ob sich die Beteiligung an einem Schulversuch positiv auswirkt (Pioniergeist, Avantgarde).

Spezifische Hypothese 10: Lehrer, die an einem Schulversuch beteiligt sind, zeigen einen höheren Einstellungswert und mehr reformerisches Engagement als die übrige Lehrerschaft.

Schließlich interessiert noch die Frage, ob sich Lehrer der verschiedenen Schularten im Hinblick auf schulische Reformen unterscheiden. Den bisherigen Untersuchungen zufolge ¹⁵⁹⁾ kann von folgender Hypothese ausgegangen werden:

Spezifische Hypothese 11: Mit steigendem Schullevel
(= sozialer Rangplatz der Schul-
art, in der ein Lehrer tätig
ist) sinkt bei den Lehrern
der Einstellungswert und der
Grad an reformerischem
Engagement.

Es folgt nun noch eine letzte Hypothese, deren Überprüfung der Klärung der Frage dient, inwieweit die Untersuchungsergebnisse durch die festgestellten Verweigerungen systematisch verzerrt sein könnten. Als Hinweis für die Richtung einer möglichen Beeinträchtigung dient das Antwortverhalten der Befragten, die eindeutig erst nach erfolgter Mahnaktion ihren Fragebogen zurückschickten.

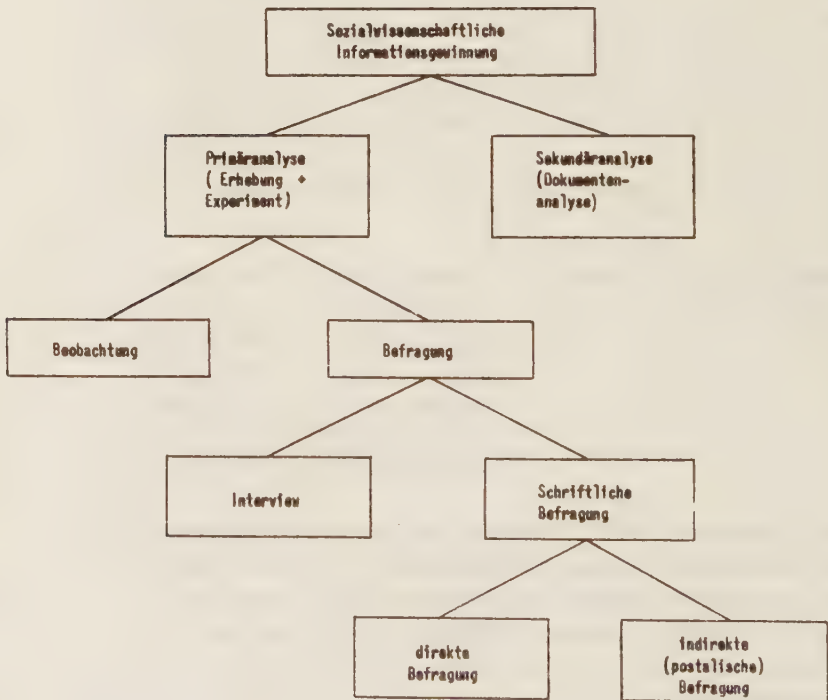
Spezifische Hypothese 12: Lehrer, die den Fragebogen zum Rückgabetermin bearbeitet zurückschickten, zeigen höhere Einstellungswerte und mehr Engagement als Lehrer, die eindeutig erst nach erfolgter Mahnaktion antworteten.

Es ließen sich noch weitere Hypothesen (z.B. Wirkung des Ausbaus der Schule, Einfluß des unterrichtlichen Einsatzes nach Fachbereichen) überprüfen, denen aus Zeitmangel hier vorerst nicht nachgegangen werden kann.

2. Das Meßinstrument

2.1 Die Entscheidung für die postalische Befragung

In einer Studie zur postalischen Befragung beschäftigt sich V.W. Rahlfs zunächst mit der Einordnung der postalischen Befragung in ein System sozialwissenschaftlicher Informationsgewinnung und bringt dazu abschließend folgendes Schema ¹⁶⁰⁾:



160) Rahlfs, Volker W.: Die postalische Befragung, Staatsinstitut für Bildungsforschung und Bildungsplanung, München, 1974

Zur Problematik schulischer Reformen liegen sehr viele Dokumente von erziehungswissenschaftlicher und bildungspolitischer Seite vor. Von seiten der Lehrerschaft könnten dagegen lediglich die Stellungnahmen der verschiedenen Verbände zu einer Analyse herangezogen werden, wobei aber ungeklärt bliebe, inwieweit die vorliegenden Aussagen - ganz abgesehen von dem Problem der Erfassung nichtorganisierter Lehrer - tatsächlich von einer breiten Mehrheit getragen werden oder nur die Meinung weniger Funktionäre widerspiegeln. Zur Erforschung von Haltung und Stellung der Lehrer im Prozeß schulischer Reformen scheidet somit das Verfahren der Sekundäranalyse aus.

Bei der Methode der Primäranalyse entfällt in vorliegendem Zusammenhang die Möglichkeit der Beobachtung, da sich die wichtigen Faktoren "Einstellungen" und "subjektives Erleben der Arbeitsbedingungen" dieser Vorgehensweise entziehen. Es bleibt die Wahl unter den verschiedenen Formen der Befragung. Auf die Vielfalt der hier bestehenden Möglichkeiten kann nicht näher eingegangen werden ¹⁶¹⁾.

-
- 161) Vgl. hierzu die einschlägigen Handbücher, vor allem König, René: Das Interview, Kiepenheuer und Witsch, Köln, 1972, bes.
Goode, William J.: Beispiel für den Aufbau eines Fragebogens, S.115 ff. und
Goode, W. J./Hatt, Paul K.: Die schriftliche Befragung, S.161 ff.;
König, René: Handbuch der empirischen Sozialforschung, Band 2: Grundlegende Methoden und Techniken, 1.Teil, dtv, Stuttgart, 1973, bes.
Scheuch, Erwin K.: Das Interview in der Sozialforschung, vor allem S.90 ff. u. S.123 ff.;
Mayntz, Renate/Holm, Kurt/Hübner, Peter: Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie, Westdeutscher Verlag, Köln/Opladen, 1969, bes. Kap.5, S.103 ff.
Ruprecht, Horst: Einführung in die empirische pädagogische Forschung, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 1974, bes. S.94 ff.
Schrader, Achim: Einführung in die empirische Sozialforschung, Kohlhammer, Stuttgart, 1971, bes. S.94 ff. und S.109 ff.
Selltiz /Jahoda/Deutsch/Cook: Untersuchungsmethoden der Sozialforschung, Luchterhand, Neuwied/Darmstadt, 1972, bes. Teil II, Kap.7, S.9 ff.
Holm, Kurt: Die Befragung, Francke, München, 1975, bes. Bd.1 vor allem
Wilk, Liselotte: Die postalische Befragung, S.187 ff. u. von Kirschhofer-Bozenhardt, Andreas/Kaplitza, Gabriele: Der Fragebogen, S.92 ff.

Durch die Erörterung der Vor- und Nachteile der postalischen Befragung soll aber die Entscheidung für dieses Vorgehen begründet werden.

Als Hauptvorteil der postalischen Befragung werden von den verschiedenen Autoren übereinstimmend die erheblich geringeren Kosten im Vergleich zu persönlichen Interviews angegeben. Dies gilt vor allem dann, wenn - wie in vorliegendem Fall - ein größerer, regional weit verstreuter Personenkreis befragt werden soll. Angesichts der Knappheit der Geldmittel im Bildungsbereich ist es verständlich, wenn jeder Auftraggeber einer Untersuchung an möglichst geringem zeitlichen und finanziellen Aufwand interessiert ist. Das Kriterium der Wirtschaftlichkeit ist somit ein gewichtiges Argument für die postalische Befragung.

Wenn demgegenüber das Interview als besonders aufwendige Methode trotzdem von König als "der Königsweg der praktischen Sozialforschung" bezeichnet wird ¹⁶²⁾, so sprechen für diese Behauptung folgende wichtige Funktionen des Interviewers, die bei der postalischen Befragung entfallen:

1. Der Interviewer kontrolliert die Befragungssituation. Bei der postalischen Befragung ist nicht angebar, wer den Fragebogen wirklich ausgefüllt hat, ob die Reihenfolge der Fragen bei der Beantwortung eingehalten wurde, und somit die Gleichheit der Wirkung der Stimuli garantiert ist.
2. Der Interviewer ist Helfer des Befragten. Bei der postalischen Befragung entfällt die Möglichkeit, Fragen zu erläutern und so Unvollkommenheiten des Fragebogens auszugleichen. Auch spontane Antworten (ungeplante Informationen) lassen sich auf diesem Wege nicht erfassen.

162) König, R., ⁷1972, a.a.O., S.27

3. Der Interviewer wirkt allein durch seine physische Anwesenheit stimulierend. Das Hauptproblem der postalischen Befragung ist der hohe Anteil von Ausfällen. "Dieser Anteil schwankt zwar stark, liegt jedoch gewöhnlich sehr viel höher als bei persönlichen Interviews, so daß 90 % Ausfälle und mehr durchaus keine Seltenheit sind" 163).

Obwohl diese Gründe für das Interview als geeignete Methode sprechen, lassen sich Gegenargumente anführen, die die Entscheidung für die postalische Befragung begünstigen. Vor allem die oben erwähnte Funktion des Interviewers als Helfer des Befragten erweist sich bei näherem Zusehen als eine ernstzunehmende Fehlerquelle. Durch ein Eingehen auf die individuellen Verständnisschwierigkeiten kann die zuerst geforderte Gleichheit der Befragungssituation gefährdet werden. Hinzu kommt die Tatsache, daß selbst erprobte Interviewer sich in manchen Situationen durch partielle Fälschungen die Arbeit erleichtern. Damit wird neben einer intensiven Schulung der Interviewer auch eine Reihe von Kontrollmaßnahmen wie "Nachgeh-Kontrollen", schriftliche Befragung von Auskunftspersonen usw. notwendig. Kann man überdies nicht auf ein bereits bestehendes Interviewer-Netz zurückgreifen, so erweist sich die Suche nach geeigneten Mitarbeitern als äußerst schwieriges Unternehmen. Erfahrungsgemäß besteht bei den Umfrage-Instituten nur jeder achte bis zehnte Bewerber die Auslese-Prozedur. Der naheliegende Rückgriff auf den Einsatz von Studenten ist höchst problematisch. "Durch ihren hohen Intelligenz- und Bildungsgrad neigen Studenten dazu, die Zielpersonen durch Kommentare zu beeinflussen, oder sie hören in verstärktem Maße selektiv.

163) Scheuch, K. E., in: König, R., ³1973, a.a.O., S.126

Nicht zuletzt führen sie wesentlich öfter Interviews auf unkorrekte Weise durch als andere Interviewer, manchmal sogar aus einer Art von 'sportlichem Reiz' ¹⁶⁴⁾.

Die als Positivum aufgeführte stimulierende Wirkung des Interviewers wird andernorts als "Interviewer-Bias" gefürchtet. "Darunter versteht man einen meist völlig unbewußten Einfluß, den ein Mensch auf einen andern allein durch seine Erscheinung, seine Kleidung, sein Auftreten, seine Stimme und die Art des Sprechens ausübt. Dieser Einfluß kann durchaus eine verzerrende Wirkung haben, indem er beispielsweise beim Befragten Hemmungen hervorruft, oder Prestigeantworten provoziert" ¹⁶⁵⁾.

Obwohl Interviews in der Regel den Befragten zuvor angekündigt werden, erweist sich der gewählte Termin oft als ungünstig. Viele Menschen empfinden es zudem als belastend, unter dem zeitlichen Druck zu einer sofortigen Antwort zu stehen. Hier bietet die postalische Befragung dem Befragten die Möglichkeit, sich selbst einen günstigen Zeitpunkt zur Bearbeitung des Fragebogens zu bestimmen. Es ist richtig, daß Fragebögen häufig von den Befragten erst einmal durchgelesen werden und dann oft nicht fortlaufend, sondern z.B. in der Reihenfolge leichter Beantwortbarkeit ausgefüllt werden. Eine Überlistung des Befragten durch kunstvoll erdachte Fragefolgen wird damit natürlich wirkungslos. Bei der Darstellung der einzelnen Fragebogenteile muß daher noch auf dieses Problem näher eingegangen werden.

Als ausschlaggebendes Argument gegen viele Formen schriftlicher Befragungen - und speziell bei postalischen Befragungen - bezeichnet Scheuch den Umstand, daß nicht angebar sei, wer nun wirklich den Fragebogen beantwortet

164) v. Kirschhofer-Bozenhardt /Kaplitz, in Holm, a.a.O., S.130

165) a.a.O., S.128

habe und bei welchen Fragen eine "Gruppenarbeit" erfolgte¹⁶⁶). Hier muß der Frage nachgegangen werden, aus welchen Motiven eine solche "Ersatzbearbeitung" wohl zustande kommt, da ja bei fehlendem Willen eine Verweigerung viel näher läge.

Als erste Möglichkeit wäre an mangelnde Vertrautheit mit der Schriftform, Schwierigkeiten mit der intellektuellen und auch emotionalen Verständlichkeit schriftlich gestellter Fragen und eine psychische Sperre gegen Formulare, an die ja ein Fragebogen erinnert, zu denken, die den Befragten veranlassen können, sich bei Verwandten oder Bekannten nach Helfern umzusehen. Je niedriger die soziale Schicht, desto eher dürfte mit einer solchen Verhaltensweise zu rechnen sein. Bei einer Befragung von Lehrern darf man voraussetzen, daß sie schon öfter mit zumindest ähnlichen Aufgaben, wie sie die Bearbeitung eines Fragebogens verlangt, zu tun hatten und sich in dieser Hinsicht keine Probleme ergeben. Wegen der unterschiedlichen Bedeutsamkeit des Mediums Schrift für verschiedene Bevölkerungsgruppen wird übrigens von mehreren Autoren davor gewarnt, eine postalische Befragung bei einer heterogenen Untersuchungspopulation durchzuführen, während sie bei einer homogenen eher anwendbar sei. Die Lehrerschaft darf als eine solche homogene Gruppe angesehen werden. Wenn demgegenüber Rahlfs eine postalische Befragung gerade bei einer "relativ heterogenen Zielgruppe" für angemessen hält, so handelt es sich hier nur um einen scheinbaren Widerspruch. Lassen sich nämlich bei der Zielgruppe mehrere Untergruppen durch Berücksichtigung verschieden ausgeprägter Merkmale bilden (z.B. Schulart, Alter, Geschlecht, Einstellungswerte,

166) Vgl. Scheuch, a.a.O., S.124 f.

Arbeitszufriedenheit) - und diesen Tatbestand versteht Rahlfs unter "Heterogenität der Zielgruppe" - , so muß bei dem Streben nach Repräsentativität der Aussagen eine verhältnismäßig große Anzahl von Personen in die Stichprobe aufgenommen werden, damit jede Zelle (Untergruppe) ausreichend besetzt werden kann. Interviews können aber nur dann als ökonomisch vertretbar angesehen werden, wenn sie auf eine überschaubare Größenordnung beschränkt bleiben ¹⁶⁷⁾. Genau diese Überlegungen führten auch in vorliegendem Falle zur Entscheidung für die postalische Befragung.

Das Ausfüllen des Fragebogens in Gruppenarbeit als Hilfe bei subjektiv als schwierig empfundenen Aufgaben ist eine weitere Möglichkeit, bei der von einer Ersatzbearbeitung gesprochen werden kann. Daß an Schulen, die durch die vorliegende Untersuchung erfaßt wurden, einzelne Fragebogenteile unter den Lehrkräften diskutiert wurden, ist sehr wahrscheinlich. Es ist jedoch anzunehmen, daß diese Diskussionen erstens keine grundlegende Verhaltensänderung bei den angesprochenen Lehrkräften bewirkten, zweitens eventuell dadurch erzielte geringfügige Modifikationen keinen systematischen Charakter besitzen und drittens alle hierdurch eingetretenen Veränderungen im Antwortverhalten sich auf die Gesamtstichprobe bezogen nach den Wahrscheinlichkeitsgesetzen ausgleichen dürften. Ein gemeinsames Ausfüllen der Fragebogen ist höchst unwahrscheinlich, da alle Fragen auf eine ganz persönliche Stellungnahme der Befragten zugeschnitten sind. Einige Stichproben (z.B. auch bei Schulen, wo mehrere Lehrkräfte gemeinsam in einem beigefügten Brief Kritik an einigen Frageformulierungen übten) zeigten erwartungsgemäß individuell deutlich verschiedene Muster im Antwortverhalten.

167) Vgl. Rahlfs, a.a.O. S.6

Weiter muß an die Bearbeitung des Fragebogens durch eine Ersatzperson aus wohlmeinender Absicht heraus gedacht werden. So etwa, wenn der Schulleiter sich um einen "Vertreter" für eine dienstunfähig erkrankte oder inzwischen versetzte Lehrkraft bemüht, wenn ein mit der Problematik schulischer Reformen mehr vertrauter Kollege für einen stark mit anderen Dingen belasteten Lehrer einspringt, oder wenn bei Lehrerehepaaren der Ehegatte, "dem so etwas mehr liegt", bereitwillig die der Ehefrau zuge dachte Aufgabe übernimmt. In allen diesen Fällen ist in der Tat mit einem systematischen Effekt zu rechnen, da als Ersatzperson nur jemand herangezogen werden kann, der zumindest dieser Aufgabe nicht schroff ablehnend gegenübersteht. Aus diesem Grunde müssen solche Ersatzbearbeitungen aus der Stichprobe eliminiert werden. Es kann aber nicht davon ausgegangen werden, daß (evtl. in Form einer Begründung) das Eintreten einer Ersatzperson klar angegeben wird. Durch Zuordnung einer Identifikationsnummer und Vergleich der Personaldaten des Fragebogens mit den zugänglichen Unterlagen bei der Stichprobenziehung konnten in der Tat solche Ersatzbearbeitungen festgestellt werden. Die Schulleitungen wurden dann um erneute Aushändigung eines Fragebogens an die ursprünglich angeschriebene Person bzw. um Mitteilung über eine Verhinderung (mit Begründung) gebeten. Auf das hier mit angesprochene Hauptproblem der postalischen Befragung, den Anteil der Ausfälle, wird bei der Schilderung der Durchführung der Hauptuntersuchung und bei der Charakterisierung des Rücklaufs noch einmal eingegangen.

Nachdem bisher das Für und Wider einer postalischen Befragung diskutiert wurde, soll abschließend geprüft werden, ob in vorliegendem Zusammenhang eine Entscheidung für dieses Verfahren angezeigt ist. Als Kriterien

dienen sieben Gesichtspunkte, die Rahlfs in der schon angeführten Studie als Entscheidungshilfe aufzählt ¹⁶⁸⁾:

"1. Der angezielte Problembereich stellt kein absolutes Neuland dar."

Um überhaupt sinnvolle Fragen stellen zu können, ist ein Mindestmaß an Vorwissen über die allgemeine Problemlage erforderlich. Als Indiz für eine ungenügende Vorklärung des Themas bzw. eine mangelhafte Vorplanung nennt Rahlfs den "überwiegende(n) Verzicht auf geschlossene Fragen". Aus dem theoretischen Teil der Arbeit geht hervor, daß zur Reformproblematik selbst sehr umfangreiche und detaillierte Vorschläge existieren. Zur Stellung des Lehrers im Prozeß schulischer Reformen liegen ebenfalls brauchbare Ansätze vor, die aber bisher zu isoliert voneinander und meist nur in losem Bezug zu konkreten Reformabsichten verfolgt wurden. Problematisch erweist sich somit eigentlich nur die beabsichtigte Messung des Grades an reformerischem Engagement. Hier wurde denn auch im Rahmen der Voruntersuchung noch weitgehend mit offenen Fragen gearbeitet. Erst nach Analyse der damit erzielten Ergebnisse, zu denen noch die Erfahrungen aus zahlreichen vorangegangenen Gesprächen mit verschiedenen Lehrergruppen herangezogen wurden, erfolgte dann die Überarbeitung des Fragebogens zu einer Fassung, die bei der Größe der Stichprobe den datentechnischen Erfordernissen für die spätere Analyse entspricht.

"2. Die Komplexität des Untersuchungsansatzes ist relativ hoch."

Aus dem theoretischen Teil der Arbeit wird die komplexe Struktur der Problematik schulischer Reformen ersichtlich.

168) a.a.O., S. 4 ff.

Um solch komplexen Sachverhalten, wie sie für die Sozialwissenschaften geradezu typisch sind, gerecht zu werden, bedürfen die bisher reichlich vorhandenen "Fallstudien" und "pilot-studys" dringend der Ergänzung durch komplexere Untersuchungsansätze. Im ersten Kapitel dieses Teils der Arbeit wurde auf die Notwendigkeit breit angelegter Feldstudien hingewiesen, was trotzdem nicht den Verzicht auf die Überprüfung gezielterer Hypothesen beinhaltet. Eine Kombination dieser Vorgehensweise mit einer anschließenden gezielteren Untersuchung (etwa durch persönliche Interviews mit durch die postalische Befragung als relevant ausgewiesenen Gruppen) erscheint hier die optimale Methode. So vermerkt Scheuch: "Generell dürfte es die Funktion schriftlicher Befragungen sein, einen allgemeinen Rahmen für eine intensiver zu untersuchende Gruppe abzuklären" 169).

"3. Die Zielgruppe der Untersuchung ist relativ heterogen bzw. regional stark gestreut."

Auf diesen Gesichtspunkt wurde in der vorangestellten Diskussion bereits eingegangen.

"4. Die situative Nähe der Untersuchungssituation zum anstehenden Problembereich ist von untergeordneter Bedeutung für die Güte der gewonnenen Daten/Aussagen."

Während bei Beobachtungsverfahren die Untersuchungspersonen direkt im Erlebnis- und Handlungsfeld des interessierenden Problembereichs stehen, ist bei der postalischen Befragung immer eine gewisse Distanz gegeben. Dieser Umstand zeigt keine negativen Folgen, wenn

"a) der Problembereich, um den es geht, zur Zeit der Befragung aktuell, interessant, kontrovers u.ä. ist,

169) Scheuch, a.a.O., S.127

- b) vorzugsweise Tatsachenfragen /Wissensfragen bzw. Einstellungsfragen /Beurteilungsfragen und keine Fragen nach Motiven und Handlungen /Verhalten beantwortet werden sollen,
- c) kein allzu hoher Grad an Tabubesetzung (soziale Un- erwünschtheit von Fragen bzw. Antworten, 'Intim- fragen') des gesamten Problembereichs oder einzelner seiner Teile vermerkt wird und
- d) Aussicht besteht, daß ein Rest an problematischen Fragestellungen bzw. Antworten durch eine 'geschickte' Formulierung ... aufgefangen werden kann" 170).

Die hier aufgezählten Voraussetzungen dürfen in vorliegendem Zusammenhang allesamt als erfüllt angesehen werden.

- "5. Der Untersuchungsauftrag bzw. die eigene Aufgabenstellung macht eine genaue und umfassende Darstellung des Ist-Zustandes verschiedener Aspekte des anstehenden Problembereichs erforderlich."

Gerade dies ist ein erklärtes Ziel vorliegender Untersuchung, da derzeit über Haltung und Stellung der Lehrer im Prozeß schulischer Reformen keine einschlägigen, empirisch gewonnenen Daten zur Verfügung stehen.

- "6. Die Anforderungen an unmittelbarem Informationsgehalt sind relativ hoch."

Vom deskriptiven Teil der Untersuchung ist zu erwarten, daß er Aufschluß darüber gibt, inwieweit innovatives Gedankengut von der Lehrerschaft positiv aufgenommen wird, wo Widerstände, Vorurteile und Befürchtungen bestehen, welche Arbeitsbedingungen sich hierbei fördernd oder hemmend auswirken, wo Tendenzen zu einer Spezialisierung und wo Wünsche nach mehr Information

170) Rahlfs, a.a.O., S.7 f.

und Weiterbildung vorhanden sind, und bis zu welchem Grad Lehrer bereits aktiv an schulischen Reformen teilnehmen. Diese Informationen, wie auch die Überprüfung gezielterer Hypothesen zur Bedeutung einzelner Untergruppen im Prozeß schulischer Reformen, geben Aufschluß darüber, wo bei der Durchführung beabsichtigter Reformmaßnahmen mit günstigen Voraussetzungen und wo mit neuralgischen Stellen zu rechnen ist. Der Vorteil der postalischen Befragung liegt in der prinzipiellen Nachprüfbarkeit der Ergebnisse, während z.B. bei Interviews in der Regel die dargestellten Befunde nur sehr schwer zu kontrollieren sind.

"7. Unvollständigkeit der Daten (als Rücksende-, Antwortverweigerung, fehlende Angaben) kann im Vertrauen auf die Antwort- /Reaktionsfreudigkeit der Beantworter als geringes Problem angesehen werden."

Wie schon erwähnt wird zu dieser Frage noch ausführlich Stellung genommen.

2.2. Die Entwicklung des Meßinstruments

Erste Ansätze zu der vorliegenden Form des Fragebogens gehen auf eine 1972 im Rahmen des Studiums an der Universität Mannheim durchgeführte Voruntersuchung über die "Belastung von Lehrkräften durch Arbeitszeit und andere Arbeitsbedingungen" zurück. Dieses Projekt konnte nicht fortgeführt werden.

Die jetzige Problemstellung wurde durch den Vorschlag von Herrn Prof. Dr. Schorb angeregt, die Haltung der Lehrer gegenüber intendierten schulischen Reformmaßnahmen näher zu untersuchen. Da hierbei - wie bereits aufgezeigt - der Belastungsgesichtspunkt ebenfalls eine wichtige Rolle spielt, konnten einige Elemente der

Mannheimer Voruntersuchung, wenn auch in stark modifizierter Form, übernommen werden (jetziger Teil B - Arbeitsbedingungen - und teilweise auch Teil D - demographische Daten - des Fragebogens). Völlig neu mußten dagegen die Teile A und C konzipiert werden.

Zur Konstruktion des Einstellungsteils (Teil A) wurden zunächst im Rückgriff auf eigene Lehrererfahrungen, zahlreiche Gespräche mit verschiedenen Lehrergruppen, Literatur zur Problematik schulischer Reformen allgemein und zu spezifischen Reformvorschlägen, sowie Untersuchungen zur Person des Lehrers, ein umfangreicher Katalog verschiedenartigster Argumentationen für und wider reformerische Maßnahmen gesammelt. Nach einer groben Kategorisierung in "reformzugewandte vs. reformfeindliche" Äußerungen wurden folgende Bereichsgruppen gebildet:

1. Curriculare Planung,
2. Äußere Differenzierung,
3. Innere Differenzierung,
4. Objektive Leistungsmessung,
5. Beratung,
6. Chancengleichheit und
7. Generelle Reformeinstellung.

Danach wurde versucht, alle Äußerungen in die Form von Einstellungsstatements zu den einzelnen Bereichen zu bringen. Bei dieser Formulierungsarbeit deuteten sich bereichsübergreifende Aspekte an. Diese wurden vorläufig durch folgende Gegensatzpaare zu kennzeichnen versucht:

Veränderungswille vs. Traditionalismus,
Objektivitätsstreben vs. Subjektivismus,
Wissenschaftsaffinität vs. Wissenschaftsfeindlichkeit,
Enthusiasmus vs. Skeptizismus.

(Ihrem provisorischen Charakter gemäß bedürfen diese Arbeitsbegriffe keiner Präzisierung.)

Unter Berücksichtigung der Annahme, daß bei der später durchzuführenden Revision des Fragebogens etwa die Hälfte der Items als ungeeignet oder ungünstig eliminiert werden müßten, sollte jeder Aspekt für jeden der ersten sechs Bereiche vorerst durch jeweils vier positiv und vier negativ formulierte Aussagen repräsentiert sein. Beim siebten Bereich wurde eine weitere Aufteilung in eine mehr allgemeine und in eine zwar ebenfalls generelle, aber doch deutlich schulbezogene Reformbereitschaft vorgenommen, die ebenfalls mit jeweils vier positiven und vier negativen statements berücksichtigt werden sollten. Aus über 300 gesammelten Äußerungen wurden so 208 statements zusammengestellt $[(4+4) \times 4 \times 6 + (4+4) \times 2]$. Diese Fassung wurde den Mitarbeitern des Staatsinstituts für Bildungsforschung und Bildungsplanung sowie des Instituts für Unterrichtsmit-schau und didaktische Forschung in München zur Stellungnahme vorgelegt. Auf einer 5-stufigen Skala sollte jedes statement im Hinblick auf seine Eignung zur Erfassung reformzugewandter Einstellungen beurteilt werden. Zusätzlich konnten zu den einzelnen Aussagen Kritik an der jeweiligen Formulierung geübt und entsprechende Verbesserungsvorschläge gemacht werden. Um Plazierungseffekte auszuschalten (z.B. Ermüdungerscheinungen mit zunehmender statement-Anzahl), wurde den einzelnen Experten die Itemsammlung zwar nach Bereichen und Aspekten geordnet, jedoch in immer variierter Reihenfolge (nach dem Zufall) der verschiedenen Bereiche vorgelegt.

Die Ergebnisse der Expertenbefragung wurden in eine eigens angelegte Kartei übertragen. Jede Einzelkarte wurde mit folgenden Eintragungen versehen: Auf der Vorderseite war die statement-Nummer und der genaue Wortlaut vermerkt, sowie die Kennzeichnung nach Bereich, Aspekt und Aussagerichtung (positiv /negativ). Auf der Rückseite

wurden alle Kommentare und Verbesserungsvorschläge sämtlicher Experten, die sich zu dem betreffenden statement geäußert hatten, festgehalten und auch ein aufgrund der Einstufungen auf der 5-er-Skala berechneter Rangplatz notiert.

Als entscheidende Instanz für die Qualität der Items sollte jedoch die Reaktion des Adressatenkreises, der Lehrerschaft als "Experten der Praxis", angesehen werden. Diesem Zweck diente eine im Dezember 1974 durchgeführte Voruntersuchung, bei der gleichzeitig Aufschlüsse über Verbesserungsmöglichkeiten der übrigen Fragebogenteile erwartet wurden. Bevor auf die Durchführung der Voruntersuchung und ihre Ergebnisse eingegangen wird, soll kurz der damalige Entwicklungsstand des Meßinstruments umrissen werden.

Die 208 statements des Einstellungsteils (Teil A) wurden unter Verwendung einer Tabelle mit Zufallszahlen in eine zufällige Reihenfolge gebracht. Durch den damit bewirkten ständigen Themenwechsel sollte einmal der Ermüdungsgefahr entgegengewirkt, zum anderen eine Sensibilisierung auf eine bestimmte Antwortrichtung oder das Verfolgen bestimmter Antwortmuster vermieden werden. (Hinweise auf Bereiche oder Aspekte wurden daher natürlich auch nicht gegeben.) Als Antwortkategorien standen lediglich die Alternativen "diese Aussage trifft zu" bzw. "diese Aussage trifft nicht zu" zur Wahl. Durch diese harte Entscheidung für oder wider ein statement sollten eindeutige Stellungnahmen und auch Kritik geradezu provoziert werden. Zusätzlich wurden im Vorspann die Lehrer neben der Bitte um Bearbeitung des Fragebogens auch ausdrücklich um Kommentare und Veränderungsvorschläge zur Verbesserung des Meßinstruments gebeten.

Zur Klärung der Arbeitsbedingungen (Teil B) wurden 50 recht allgemein gehaltene statements dargeboten, um die Beantworter nicht durch spezifischere Formulierungen

bereits in eine bestimmte Richtung der Bedingungsbeurteilung zu drängen. Neben einer 5-er-Skala mit den Polen "völlig unzufrieden" bis "völlig zufrieden" standen nach jedem statement mehrere Leerzeilen zur Verfügung, auf denen nähere Erläuterungen zu den Arbeitsbedingungen und auch Verbesserungsvorschläge für die Formulierung angegeben werden konnten.

Die Erfassung des reformerischen Engagements (Teil C) erwies sich als besonders problematisch. In der hier durchgängig verwendeten Form der offenen Fragestellung sollte zunächst noch sehr allgemein nach vorhandenen Interessen, Weiterbildungswünschen, Aktivitätsbereitschaften und bereits erfolgten eigenen Aktivitäten gefragt werden. Den Ausgangspunkt bildete eine Liste von Lehrertätigkeiten, die zu schulischen Reformen in Beziehung stehen (z.B. Erprobung eines Curriculums, Entwicklung eines Leistungstests usw.). Diese Liste konnte nach Belieben durch weitere Vorschläge ergänzt werden. Bei Beantwortung der nachfolgenden Fragen (mit weiteren Unterfragen) konnte auf die Liste Bezug genommen (z.B. eigene Versuche zu Tätigkeit Nr.5) oder völlig frei geantwortet werden (z.B. Teilnahme an einem Kurs zur Förderung von Legasthenikern). In erster Linie ging es darum, die vorhandene Streubreite reformerischen Engagements abzutasten.

Die Fragen nach demographischen Daten (Teil D) waren in der Voruntersuchung etwas umfangreicher (z.B. Frage nach abgelegten Prüfungen, Ausfüllen eines detaillierten unterrichtlichen Einsatzplanes nach Fächern, Klassenstufen und Stundenzahl, Größe des Dienstortes usw.) und enthielten auch noch einige halboffene Fragen (z.B. Angabe außerschulischer Nebentätigkeiten in Stunden, Nachfrage: welche? und entsprechende Leerzeilen).

Um die Ziehung der Stichprobe für die Hauptuntersuchung nicht zu komplizieren und wegen der Möglichkeit von Kommunikationseffekten sollte der Pretest nicht in Rheinland-Pfalz erfolgen. Es lag daher nahe, sich an verschiedene Lehrergruppen in Bayern zu wenden. Für Realschulen und Gymnasien wurde mit Hilfe von Lehrerhandbüchern eine Zufallsstichprobe zusammengestellt. Wegen Zeitmangels war dies für die Volksschulen nicht mehr möglich. Über einen Mitarbeiter des Hauses wurde Kontakt mit mehreren Vertrauensleuten eines Lehrerverbandes aufgenommen, die sich zur Verteilung der Fragebogen an Lehrer in zehn Schulbezirken bereit erklärten. Hier ist mit einer systematischen Verzerrung der Ergebnisse zu rechnen, da wohl in erster Linie besonders engagierte Lehrkräfte angesprochen wurden. Die Voruntersuchung diente aber hauptsächlich der Erkundung von Verbesserungsmöglichkeiten des Meßinstruments. Zu diesem Zwecke ist die Voraussetzung strenger Repräsentativität nicht erforderlich.

Insgesamt wurden 480 Fragebogen an Lehrer der drei Schularten versandt. Die mit Hilfe von Matrizen vervielfältigten Exemplare wurden wegen ihres enormen Umfanges in zwei Formen aufgeteilt: Alternierend bekam immer eine Lehrkraft Teil A mit Teil D, die nächste Lehrkraft die Teile B und C mit Teil D zugestellt. Jede Form umfaßte dann immer noch ca. 30 Seiten. In Anbetracht mehrerer ungünstiger Vorzeichen - bevorstehendes Weihnachtsfest, naher Zeugnistermin, enormer Fragebogenumfang, einfache Aufmachung - muß der Rücklauf von 50 % als erfreulich bezeichnet werden.

Auffallenderweise wurde an den Teilen C und D so gut wie keine Kritik geübt. Für Teil C bestätigte sich die Vermutung, daß die Streubreite im Lehrerverhalten von praktisch überhaupt keinem Engagement bis zu höchstem Selbsteinsatz reicht. Durch die vielfältigen Möglich-

keiten einer Schwerpunktbildung in einzelnen Aktivitätsbereichen wurde dieses Bild noch weiter kompliziert.

Die Formulierungen der statements in Teil B wurden mit Recht von den Lehrern als zu allgemein empfunden. Die in Erwartung dieser Kritik angebotenen Leerzeilen wurden denn auch mit sehr zahlreichen Verbesserungsvorschlägen gefüllt. Die Analyse der Antworten ergab folgende relevant erscheinenden Arbeitsbedingungen:

1. Lehr- und Lernmittel,
2. Räumliche Gegebenheiten,
3. Schüler und Klasse(n),
4. Lehrpläne /Curricula,
5. Tägliche Unterrichtsarbeit,
6. Personale Beziehungen,
7. Aus- und Fortbildung,
8. Beruflicher Status.

Am umfangreichsten waren die kritischen Stellungnahmen zu den einzelnen statements des Einstellungsteils (Teil A). Hier wurde in erster Linie die fehlende Spezifität der Aussagen moniert. In den Verbesserungsvorschlägen spiegelt sich deutlich der Wunsch wider, unter Einbeziehung möglichst klarer Bedingungsangaben objektive Sachverhalte beurteilen zu wollen. Diesem verständlichen Wunsch kann jedoch aus folgenden Überlegungen nicht entsprochen werden: Eine zu genaue Spezifizierung der Aussagen dürfte in der Regel zu komplizierteren Satzgebilden führen. Neben dem Problem der Verständlichkeit für einen breiten Personenkreis, besonders aber für diejenigen Lehrkräfte, die sich bislang nur wenig mit innovativen Themen beschäftigten, ergibt sich bei längeren Aussagen fast zwangsläufig die Gefahr der "Mehrdimensionalität", so daß die mit der Fragestellung intendierte "Zieldimension" durch eine oder mehrere "Fremddimensionen" verzerrt wird ¹⁷¹⁾.

171) Vgl. zu diesem Problem: Holm, Kurt: Theorie der Frage. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 26/1974/1, S.91-114 bzw. 1975, a.a.O., S.66-91

Weiter ist zu bedenken, daß sich die Beurteilung von Fakten, wie sie von den Lehrern gewünscht wird, auf einer höheren, rationalen Ebene abspielt, während in Teil A stark die affektive, häufig sogar im Bereich des Unbewußten verankerte Komponente der Einstellungen betont wurde. Die Ungeeignetheit von statements, die mehr den Charakter von Tatsachenfeststellungen trugen, konnte mit Hilfe der durchgeführten Faktorenanalysen belegt werden. Diese - manchmal selbst von den befragten Experten als besonders günstig angesehenen - Items wiesen auf einem Faktor eine hohe Ladung auf, wobei dieser aber nur isoliert bei dem jeweiligen statement in Erscheinung trat und dann gänzlich verschwand. Demgegenüber erwiesen sich Aussagen, die von den Beurteilern als zu allgemein, zu emotional u.dgl. bezeichnet wurden, faktorenanalytisch als besonders günstig.

Alle Äußerungen zu den statements wurden wieder in die schon beschriebene Kartei eingetragen. Bei der anschließenden Revision des Fragebogens erwies sich diese Sammlung als große Hilfe, besonders wenn einzelne statements umformuliert oder unterrepräsentierte Bereiche durch Neuformulierungen ergänzt werden mußten.

Folgende Itemgruppen wurden eliminiert:

1. Items mit geringer Trennschärfe (Ausnahme: Eisbrecher-Items!),
2. Items, die sich offensichtlich als mehrdeutig erwiesen hatten (Verteilung!),
3. Mißverständlich formulierte Items (Umkehrphänomen!),
4. Items, die zu hohen Auslassungsquoten führten,
5. Items, die in der Kritik übereinstimmend als Allgemeinplatz empfunden wurden,
6. Items, die übereinstimmend als zu radikal oder zu polemisch empfunden wurden und
7. Items, deren Inhalt durch eine günstiger wirkende Formulierung bereits abgedeckt war.

Als weitere Ergebnisse der Faktorenanalysen sind hervorzuheben: Während sich die sechs vermuteten Faktoren bereichsspezifischer Einstellungen nachweisen ließen, zeichneten sich nur zwei bereichsübergreifende Faktoren ab. Hier zeigten einmal vor allem die Items des 7. Bereichs hohe Ladungen, weswegen dieser Faktor als "Generelle Reformeinstellung" bezeichnet werden kann, zum andern die Items, welche dem Aspekt "Wissenschaftsaffinität vs. Wissenschaftsfeindlichkeit" zugeordnet werden können, womit der zweite Faktor hinreichend charakterisiert wäre. Bei dem 7. Bereich ergab sich überdies, daß nur die Items mit einem klaren schulischen Bezug sich als günstig erwiesen, während Aussagen zur allgemeinen Reformbereitschaft als "Allgemeinplätze" empfunden wurden.

Neben der Kritik an den Formulierungen einzelner statements wurde besonders die Alternativform des Antwortmodus beanstandet. Dies überraschte nicht und bestätigte nur die ursprünglich konzipierte Likert-Skala als günstigste Antwortform.

2.3 Die Fragebogen - Endform

Teil A (Einstellungsteil)

In die endgültige Fragebogenform wurden zu jedem der sechs innovativen Teilbereiche und zu den beiden bereichsübergreifenden Faktoren jeweils vier positiv und vier negativ formulierte statements übernommen. Die ersten sechs statements sind sogenannte "Eisbrecher-Items"; es hatten sich hier in der Voruntersuchung relativ einhellige Zustimmungen bzw. Ablehnungen bei der Lehrerschaft ergeben. Somit sind im A-Teil 70 statements auf einer Likert-Skala zu beantworten. Die zur Wahl stehenden Antwortkategorien wurden mit "völlig falsch", "überwiegend falsch", "teils /teils", "überwiegend richtig" und "völlig richtig" bezeichnet. Diesen Positionen wurde für jedes statement in gleicher Zeilenhöhe

eine Skala von -2 bis +2 zugeordnet. Dadurch sollte beim Beantworter ein klares Bild von der Zweipoligkeit der Reaktionsmöglichkeit entstehen und zudem die erwünschte Vorstellung gleicher Intervalle zwischen den einzelnen Reaktionsstufen erzeugt werden. Im Gegensatz hierzu liegt bei Verwendung einer Skala von 1 bis 5 besonders bei Lehrern die Gefahr nahe, eine Assoziation zur Notenskala herzustellen, von der bekannt ist, daß sie von den einzelnen Lehrern höchst unterschiedlich interpretiert und angewandt wird. Auf die Möglichkeit der Reaktion "trifft nicht zu" wurde bewußt verzichtet, um bei schwierig erscheinenden Aufgaben ein bequemes Ausweichen in diese Richtung zu unterbinden. Dementsprechend wird im Vorspann des Fragebogens darum gebeten, bei der Bearbeitung keine der Fragen auszulassen. Im Gegensatz zu Teil B, wo eine Sensibilisierung im Sinne des Durchschauens zu einer möglichst exakten Beurteilung der Arbeitsbedingungen beiträgt, wurde für Teil A wie in der Voruntersuchung wieder eine streng zufällige Reihenfolge der Items gewählt.

In der nachfolgenden Übersicht sind die einzelnen statements des Fragebogenteils A nach Bereichen und Faktoren geordnet dargestellt, um eine Zusammenschau in sachlicher Reihenfolge zu ermöglichen.

Eisbrecher-Items:

1. Lehrer sollten stärker als bisher bei erziehungswissenschaftlichen Untersuchungen mitwirken.
2. Schullaufbahnentscheidungen sollten erst nach einer längeren Erprobungsphase der Schüler getroffen werden.
3. Erfahrene Lehrer können auf Lehrpläne verzichten.
4. Schüler sollen im Unterricht lernen, eigene Meinungen zu vertreten.

5. Der Lehrer muß bereit sein, sich von seinen Schülern kritisieren zu lassen.
6. Der Lehrer sollte sich um ständige Zusammenarbeit mit den Eltern bemühen.

Bereich: Curriculare Planung

a) positive Formulierungen:

26. Die Erstellung curricularer Lehrpläne ist für die nächste Zeit eine der wichtigsten Aufgaben.
46. Unsere Lehrpläne müssen gründlich entrümpelt werden.
49. Jeder Lehrer sollte wenigstens in einem Fachgebiet bei der Erstellung oder Erprobung eines Curriculums mitwirken.
57. Eine Verbesserung schulischen Unterrichts ist nur auf der Grundlage curricularer Lehrpläne möglich.

b) negative Formulierungen:

7. Lehrer sind zu einer Zusammenarbeit in Lehrplanfragen kaum bereit.
25. Durch curriculare Lehrpläne versucht man Lehrer und Schüler ideologisch zu beeinflussen.
34. Die Pläne zur Curriculumentwicklung sind unrealistisch.
36. Wer seine Aufgabe als Lehrer und Erzieher ernst nimmt, hat für die Beschäftigung mit Curriculumtheorie keine Zeit.

(Eisbrecher-Item Nr.3)

Bereich: Äußere Differenzierung

a) positive Formulierungen:

44. In den traditionellen Jahrgangsklassen können die besonderen Begabungsrichtungen nur unzureichend gefördert werden.
52. Der "schlechte Schüler" erhält in einem Kurssystem Verbesserungschancen, die ihm innerhalb der Jahrgangsklasse versagt bleiben.
61. Den Fähigkeiten und Interessen der Schüler muß durch ein vielfältiges Kursangebot der Schule Rechnung getragen werden.
68. Ein vielfältiges Kursangebot ist ein wichtiger Schritt zur Verwirklichung des Prinzips der Chancengleichheit.

b) negative Formulierungen:

8. Ein vielfältiges Kursangebot an unseren Schulen würde zu einem organisatorischen Durcheinander führen.
30. Das Angebot von Kursen führt zu einer Spezialisierung, die für das allgemeinbildende Schulwesen abzulehnen ist.
37. Für den Schüler ist es ungünstig, wenn er im Rahmen von Kurssystemen aus dem Sozialverband der Klasse herausgelöst wird.
70. Die angestrebte Reform unseres Schulsystems ist wegen ihrer gleichmacherischen Tendenzen abzulehnen.

Bereich: Innere Differenzierung

a) positive Formulierungen:

24. Unterricht ist um so besser, je individueller die Schüler ihre Lernwege gestalten können.

29. Schon von Schulbeginn an müssen die Schüler zum Arbeiten in Gruppen erzogen werden.
 42. Der Lehrer muß bereit sein, zugunsten eines modernen Gruppenunterrichts einen erhöhten Vorbereitungsaufwand auf sich zu nehmen.
 43. Gruppenunterricht wird an unseren Schulen noch viel zu wenig praktiziert.
- (Eisbrecher-Item Nr.4 und Nr.5)

b) negative Formulierungen:

12. Unsere Schule muß wieder eine Lernschule werden.
47. Bei der heute den Schülern beizubringenden Wissensfülle muß man auf Gruppenunterricht verzichten.
56. Die meisten Unterrichtsthemen lassen sich im Frontalunterricht besser behandeln als mit gruppenunterrichtlichen Verfahren.
65. Den Schülern wird heutzutage von den Lehrern zuviel Freiheit gewährt.

Bereich: Objektive Leistungsmessung

a) positive Formulierungen:

11. An die Stelle von Zensuren sollten Beurteilungen treten, die die vom Schüler erworbenen Fähigkeiten beschreiben.
19. Die bisherigen Methoden der Beurteilung von Schülerleistungen müssen dringend verbessert werden.
23. Leistungstests sind notwendig, um einen über-regionalen Vergleich von Schülerleistungen zu ermöglichen.
51. Lehrer müssen sich stärker als bisher mit psychologischen Verfahren der Leistungsbeurteilung von Schülern befassen.

b) negative Formulierungen:

10. Leistungstests geben nur die "Tagesform" eines Schülers wieder.
16. Leistungstests neurotisieren die Schüler.
39. Eine Note, die sich auf mehrere Einzelbeobachtungen stützen kann, erübrigt den Einsatz von Leistungstests.
60. Der Lehrer kennt die Leistungsfähigkeit seiner Schüler genauer als dies die besten Leistungstests aussagen können.

Bereich: Beratung

a) positive Formulierungen:

9. Die Lernvoraussetzungen der Schüler werden im Unterricht zu wenig berücksichtigt.
33. Die Schule muß stärker als bisher auf die Interessen der Schüler eingehen.
40. Unsere Schule bietet zu wenig Möglichkeiten der Schülerberatung.
45. Schülerberatung sollte zu einem festen Bestandteil der Stundenpläne werden.

(Eisbrecher-Item Nr.6)

b) negative Formulierungen:

50. Durch Beratung können Schüler heutzutage kaum positiv beeinflusst werden.
54. Die Bedeutung der Schülerberatung wird heutzutage überbewertet.
62. Es genügt, Schülerberatung auf die Behebung akuter Notfälle zu beschränken.
67. Ein weiterer Ausbau der Schülerberatung ist überflüssig, da das bereits vorhandene Angebot zu wenig genutzt wird.

Bereich: Chancengleichheit

a) positive Formulierungen:

15. Die Verwirklichung des Prinzips der Chancengleichheit muß eines der obersten Ziele unserer Schulen sein.
22. Es besuchen noch zu wenig Arbeiter- und Bauernkinder die weiterführenden Schulen.
28. Sozial benachteiligte Schüler werden an unseren Schulen zu wenig gefördert.
55. Unsere Schulen bevorzugen die Kinder der Mittel- und Oberschicht.

(Eisbrecher-Item Nr.2)

b) negative Formulierungen:

18. Die Bemühung um sozial benachteiligte Schüler ist vergeblich, da der Lehrer die häuslichen Verhältnisse kaum beeinflussen kann.
21. Der Schulerfolg eines Kindes ist durch die ihm vererbten Anlagen weitgehend festgelegt.
35. Mit dem Gerede von der Chancengleichheit stiften die Wissenschaftler im schulischen Bereich nur Verwirrung.
64. Für den Übertritt zu den weiterführenden Schulen sollten strenge Aufnahmeprüfungen durchgeführt werden.

Faktor: Wissenschaftsaffinität

a) positive Formulierungen:

20. Die Reformvorschläge der Erziehungswissenschaftler werden in der Schulpraxis noch zu wenig berücksichtigt.
41. Lehrer sollten sich stärker als bisher mit Soziologie befassen.

- 48. Es sollten stärker als bisher Schulversuche angeregt und gefördert werden.
 - 58. Psychologische Erkenntnisse werden bei der Unterrichtsgestaltung zu wenig berücksichtigt.
- (Eisbrecher-Item Nr.1)

b) negative Formulierungen:

- 14. Mit erziehungswissenschaftlichen Theorien kann man in der Unterrichtspraxis wenig anfangen.
- 32. Die Kritik der Erziehungswissenschaftler an unserem Schulsystem ist übertrieben.
- 63. Man verschone uns mit der Gesellschaftskritik der Soziologen.
- 69. Psychologen sind Lehrern gegenüber anmaßend.

Faktor: Generelle Reformeinstellung

a) positive Formulierungen:

- 17. Unsere Schule entspricht einfach zu wenig den Anforderungen der modernen Welt.
- 53. Die Reform unseres Schulwesens müßte energischer als bisher vorangetrieben werden.

b) negative Formulierungen:

- 13. Die bisherigen Ergebnisse sprechen gegen eine Fortsetzung der begonnenen Schulreform.
- 27. Unsere Schulen brauchen jetzt Ruhe anstatt Reformen.
- 31. Gerade im schulischen Bereich sollte man Veränderungsbestrebungen mit größter Skepsis begegnen.
- 38. Schule und Schüler sind für Experimente zu schade.
- 59. Die Kritik an bestehenden Zuständen ist eine Modeerscheinung.
- 66. Reformen verhindern eine kontinuierliche Aufbauarbeit

Die Items zu diesem Faktor zeigen ein Übergewicht an negativen Formulierungen. Diese statements hatten sich jedoch in den Faktorenanalysen zur Voruntersuchung als günstig herausgestellt und sollten deshalb beibehalten werden. Durch die Mehrzahl an positiven Formulierungen bei den Eisbrecher-Items wird das Gleichgewicht wieder hergestellt, so daß der gesamte Einstellungsteil 35 positiv und 35 negativ formulierte statements umfaßt.

Teil B (Arbeitsbedingungen)

Aus der Analyse der Voruntersuchung hatten sich acht relevant erscheinende Arbeitsbedingungen ergeben, zu denen jeweils fünf besonders charakteristische statements aufgestellt wurden. Dabei wurde durchgängig eine ichbezogene Formulierung gewählt, um deutlich zum Ausdruck zu bringen, daß es in diesem Teil um die subjektive Erfahrung der Arbeitsbedingungen des Lehrers geht. Auf die hier gewählte Form der "geschlossenen Fragebatterie" im Gegensatz zur Zufallsreihenfolge wurde bereits hingewiesen. Im übrigen gilt für alle 40 statements der gleiche Beantwortungsmodus wie bei Teil A. (Für eine ausführliche Auseinandersetzung mit diesem Fragebogenteil muß auf die Arbeit von Herrn Lommel verwiesen werden.)

Teil C (reformerisches Engagement)

Die Erfassung des reformerischen Engagements der Lehrer erwies sich auch nach der Voruntersuchung weiterhin als problematisch. Die bisher nur vermutete starke Streubreite und die Vielfalt denkbarer Möglichkeiten verschiedener Akzentuierungen reformerischen Engagements wurden als tatsächlich existent bestätigt.

Es wäre nun durchaus denkbar, alle vorhandenen Kombinationsmöglichkeiten aufzulisten und in Form eines systematischen Durchcheckens den Lehrer jedesmal zu fragen, ob die entsprechende Art reformerischen Engagements für ihn zutreffe oder nicht. Bei einem solchen Vorgehen würden aber - abgesehen von rasch eintretenden Ermüdungserscheinungen - Lehrer mit geringem Engagement oder auch einseitig spezialisierte Lehrkräfte stark frustriert und zudem - im Sinne sozialer Erwünschtheit des Antwortverhaltens - zu Falschangaben eher verleitet bzw. zu einem Abbruch der Fragebogenbearbeitung veranlaßt. Umgekehrt sollten aber die besonders aktiven Lehrer möglichst eindeutig den Grad ihres Engagements darstellen können.

Die Vorgabe einer Matrix mit den spezifischen Tätigkeitsbereichen in den Spalten und den verschiedenen Engagementsgraden in den Zeilen erschien wegen hoher Fehleranfälligkeit durch Fehllankreuzungen und der Kompliziertheit der Bearbeitung ungeeignet. Außerdem würden dem Lehrer durch diese Form recht drastisch Defizite in seinem Engagement bewußt gemacht.

Eine Lösung dieser Problematik ergab sich durch die zeilenweise Zerlegung der Matrix. Aufgrund der Erfahrungen in der Voruntersuchung wurde außerdem die Liste der Tätigkeiten durch ein differenziertes Angebot von 24 Themen zu den sechs innovativen Teilbereichen ersetzt. Dieses Themenangebot befindet sich als Schlüssel zu Beginn des Teils C.

Die erste Aussage im C-Teil, zu der die Lehrer Stellung nehmen sollten, lautet: "Bis Ende 1975 habe ich leider absolut keine Zeit, mich auch nur mit einem der genannten Themen näher auseinanderzusetzen." Diese Frage hat eine gewisse "Pufferfunktion". Mit ihr soll nämlich

die Befürchtung des Lehrers abgefangen werden, er könne bei vielen Verneinungen in diesem Fragebogen-
teil "schief" angesehen werden. Die Formulierung rückt ganz klar das Verständnis für die besondere Belastungssituation des Lehrers in den Vordergrund. Entsprechend der Interviewtechnik des "funneling" wird dann eine zunehmend gezieltere Befragung des Engagementsgrades vorgenommen. Durch die gewählte Technik einer sorgfältig abgestuften Fragefolge dürften Falschangaben auf ein Minimum reduziert werden.

Teil D (demographische Daten)

Dieser Teil ist relativ unproblematisch, da hier der Lehrer nach eindeutigen Fakten, die für ihn zutreffen oder nicht zutreffen, gefragt wird. Um die gegen Ende der Fragebogenbearbeitung ansteigende Gefahr von Fehlankreuzungen zu vermeiden, wurde hier das bewußter erfolgende Eintragen von Kennziffern in die vorgegebenen Kästchen als Antwortmodus gewählt. Die im Rahmen der Rücklaufkontrolle durchgeführten Vergleiche der Eintragungen im D-Teil mit den vorhandenen Unterlagen bei der Stichprobenziehung, sowie einige eingebaute Kontrollfragen ergaben jedoch, daß auch bei diesem Verfahren Falscheintragungen erfolgen können. Zwar waren durchgängig alle verwendeten Schlüsselzahlen durch einen links vorangestellten Begriff erläutert worden; jedoch führte ein mißverständlicher Hinweis zu Beginn dieses Fragebogens offensichtlich bei einigen Lehrern dazu, daß immer der nachfolgende Begriff der Schlüsselzahl zugeordnet wurde. Dieses Versehen war leicht zu erkennen, und konnte bei der ohnedies notwendigen Kontrolle korrigiert werden.

Gesamt-Fragebogen

Insgesamt umfaßt der Fragebogen 140 statements bzw. Einzelfragen. Trotz dieses recht beträchtlichen Umfangs war der Rücklauf erstaunlich hoch. Zur Rücklauferhöhung tragen eine ganze Reihe von Maßnahmen bei, auf die später noch näher eingegangen wird. Für den Fragebogeninhalt muß gefordert werden, daß er das Interesse des Adressatenkreises anspricht. Gleichzeitig soll der Fragebogen auch leicht zu bearbeiten sein. Der Versuch, diesen beiden Forderungen beim Aufbau eines Fragebogens Rechnung zu tragen, wird oft mit der Dramaturgie verglichen¹⁷²⁾. Bereits die ersten Fragen können für den Erfolg der gesamten Untersuchung ausschlaggebend sein. Daher wurden bei vorliegendem Fragebogen die sechs statements, die in der Voruntersuchung bei den Lehrern eine fast einhellige Reaktion auslösten, als Eisbrecher-Items an den Anfang gestellt, wobei statement Nr.1 gleichzeitig die Motivation zur Mitwirkung an der vorliegenden Untersuchung stärken sollte. Das Ankreuzen auf der 5-er-Skala in Teil A (Einstellungen) und Teil B (Arbeitsbedingungen) ist recht einfach, so daß der Lehrer sich recht rasch durch den umfangreichsten Teil des Fragebogens hindurcharbeiten kann (110 statements). Es folgen die 10 Fragen des C-Teils (reformerisches Engagement), die etwas schwieriger zu bearbeiten sind, da man sich hier zunächst einen Überblick über die aufgelisteten Themenangebote verschaffen muß. Jedoch bringt der Wechsel in der Bearbeitungstechnik eine erwünschte Auflockerung. Der abschließende D-Teil (demographische Daten) bringt durch die Problemlosigkeit seiner Bearbeitung eine gewisse Entspannung und beim Lehrer das Gefühl der Abgeschlossenheit der Befragung. Weitgehend wird heute auch die abschließende "Statistik" als etwas Selbstverständliches oder Unvermeidliches angesehen.

172) Vgl. H. Bonraden, a.a.O., S.107,
v. Kirchhoff / Gerhardt / Kaplitzka, a.a.O., S.93

In diesem Zusammenhang erscheint die bereits aufgeworfene Frage nach dem Einfluß einer Änderung der Reihenfolge der Aufgaben bei der Bearbeitung wichtig. Die Motivation zur Beantwortung dürfte durch die Möglichkeit der Wahl eines individuellen Bearbeitungsweges wahrscheinlich erhöht werden. Ein Vertauschen der Fragebogenteile hätte in einer streng kontrollierten Situation (z.B. Präsentation immer nur eines Teils durch einen anwesenden Beobachter) sicherlich für die einzelnen Individuen einen verändernden Effekt. Dieser wird aber bei der vorliegenden postalischen Befragung beträchtlich herabgesetzt, da sich wohl die meisten Lehrer vor dem Ausfüllen einen ersten Überblick über den Gesamtfragebogen verschafft haben. Dennoch sind geringfügige Änderungen denkbar, die sich aber für die Gesamtstichprobe nach den Zufallsgesetzen ausgleichen müßten.

Weiter ist auch an eine Veränderung der Reihenfolge innerhalb der einzelnen Teile zu denken. Wie aus der vorangegangenen Darstellung der Fragebogenteile ersichtlich wird, wäre allenfalls bei Teil C (reformerisches Engagement) wegen der sorgfältig abgestuften Fragefolge eine Veränderung von Bedeutung. Da bei der Mehrheit der Fragen zur Beantwortung der vorangestellte Schlüssel benötigt wird, scheint die Vermutung berechtigt, daß bei der Bearbeitung mit den optisch näher stehenden Fragen begonnen und dann sukzessive zu den vom Schlüssel weiter entfernten fortgeschritten wird. Selbst wenn diese Annahme nicht zutreffen sollte, gilt auch hier, daß für die Gesamtstichprobe eventuell auftretende Veränderungen nicht ins Gewicht fallen.

Der dem eigentlichen Fragebogen vorangestellte Begleitbrief sollte vor allem die Lehrer zur Mitarbeit motivieren und eventuell vorhandene Befürchtungen, daß sich

durch Bearbeitung der Fragen irgendwelche Nachteile für die eigene Person ergeben könnten, zerstreuen. Untersuchungen von Champion und Sear¹⁷³⁾ zeigten, daß Fragebogen mit Begleitschreiben, in denen egoistische Motive angesprochen wurden, häufiger beantwortet werden als solche, in denen man auf altruistische Motive abzielte. Bei höheren Sozialschichten zeigte sich dagegen ein umgekehrter Trend. Durch Hinweis auf das Engagement der bisher an der Entwicklung des Meßinstruments beteiligten Lehrkräfte und die Bitte, durch eine Verweigerung der Mitarbeit nicht die Aussagekraft der Ergebnisse zu schmälern, werden beim Lehrer altruistische Motive angesprochen. Ein gewisses egoistisches Interesse wird jedoch ebenfalls wachgerufen, wenn gegen Ende herausgestellt wird, daß es darum geht, bei künftigen Maßnahmen im Bildungsbereich noch stärker als bisher die Standpunkte und Bedürfnisse der Lehrerschaft zu berücksichtigen. Auf das Begleitschreiben an die Schulleitungen und die besonders wichtige "äußere Aufmachung" des Fragebogens wird noch eingegangen.

3. Population, Stichprobe, Ziehungsverfahren

Population

Als Grundgesamtheit gelten alle zum Zeitpunkt der Untersuchung (Frühjahr 1975) an Grund- und Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien hauptberuflich tätigen Lehrkräfte des Landes Rheinland-Pfalz (N = ca. 25.000).

Von der Untersuchung ausgeklammert wurden wegen des Hinzutretens von Sonderproblemen:

173) Vgl. Wilk, a.a.O., S.190 f.

Berufs- und Sonderschulen, Fach- und Hochschulen; nebenberufliche und im Vorbereitungsdienst stehende Lehrkräfte, pädagogische Hilfskräfte, Geistliche - soweit sie nicht hauptberuflich an einer Schule tätig sind.

Die Beschränkung auf das Land Rheinland-Pfalz ergibt sich aus der Tatsache, daß das Kultusministerium Rheinland-Pfalz Auftraggeber des Projekts war.

Stichprobe

Jeder fünfte Lehrer wurde streng nach Zufall erfaßt.

Aufschlüsselung der Stichprobe nach Schularten:

Gymnasien:	$n_G = 1.085$
Realschulen:	$n_R = 481$
Grund- und Hauptschulen:	$n_V = 3.342$
Gesamtstichprobe	$n_T = 4.908$

Der eventuell hoch erscheinende Stichprobenumfang ist begründet durch die auftretende Verkleinerung bei Bildung von Untergruppen; außerdem soll ein Teil der Stichprobe zur Kreuzvalidierung herangezogen werden.

Ziehungsverfahren

Die Zugänglichkeit der Stichprobe erwies sich als ein besonders schwieriges Problem. Zunächst mußte für die Gymnasien auf das Jahrbuch für das höhere Schulwesen des Landes Rheinland-Pfalz, Stand vom 1.9.1974, zurückgegriffen werden. Für die Grund-, Haupt- und Realschulen existierte lediglich für den Regierungsbezirk Rheinhessen-Pfalz ein entsprechendes Handbuch, allerdings mit dem Stand vom Februar 1974 und, wie sich später herausstellen sollte, mit starken Fehlern behaftet. Eine Anfrage beim

statistischen Landesamt in Bad Ems ergab, daß von dieser Seite lediglich ein Verzeichnis aller Schulen des Landes zur Verfügung gestellt werden konnte. Nach mehreren Verhandlungen wurde der Zugang zu den entsprechenden Unterlagen der Bezirksregierungen genehmigt. In einem sehr zeitaufwendigen und mühsamen Verfahren mußten dort die Teilstichproben zusammengestellt werden. Jedes fünfte Karteikärtchen wurde gezogen und Namen, Dienstbezeichnung und Schulort handschriftlich in eine Liste übertragen. Ein Teil der Eintragungen erwies sich als lücken- und fehlerhaft, was eine weitere Überprüfung anhand von Schullisten, Versetzungs- und Heiratslisten sowie durch Befragung der zuständigen Referenten erforderlich machte. Die festgestellten starken personellen Veränderungen ließen eine Überprüfung der nach dem Handbuch des Regierungsbezirks Rheinhessen-Pfalz zusammengestellten Stichprobe nach dem gleichen Verfahren ratsam erscheinen, wobei auch die Neueinstellungen zum 1.4. und 1.8.1974 berücksichtigt werden konnten.

4. Durchführung der Hauptuntersuchung

4.1 Fertigstellung und Druck des Fragebogens

Die Ziehung der Stichprobe hatte sich bis Mitte März 1975 hingezogen. Ebenfalls viel Zeit erforderte die Übertragung der zusammengestellten Daten auf Ablochschemata. Da aber im Rahmen der Rücklaufkontrolle und der Mahnaktion auf die Adressen zurückgegriffen werden mußte, lohnte sich dieser Aufwand. Nach Auswertung der Voruntersuchung blieb somit zur endgültigen Überarbeitung des Fragebogens, Vorbereitung von Druck und Versand nur der äußerst knappe Zeitraum von 14 Tagen.

Es wurde schon mehrfach auf das Hauptproblem jeder postalischen Befragung, die Arbeitsverweigerung der Befragten, hingewiesen. Deshalb wurde besondere Aufmerksamkeit auf die Erhöhung der Rücklaufquote gerichtet. Dabei ist die "Anmutungsqualität" eines Fragebogens bereits von entscheidender Bedeutung. Die äußere Aufmachung entscheidet bei vielen Bearbeitern darüber, ob man den Fragebogen der Mühe einer Beantwortung für wert befindet oder nicht. Die Möglichkeiten graphischer Gestaltung werden noch viel zu wenig genutzt.

Der vorliegende Fragebogen wirkt trotz seines Umfangs von 140 statements bzw. Einzelfragen überschaubar. Im traditionellen Druck hätte man mit einem Umfang von über 20 Druckseiten rechnen müssen, was neben einer geringen Rücklaufquote auch eine erhebliche Verteuerung verursacht und sich ferner negativ auf die Datenübertragung ausgewirkt hätte. Die Konzentration auf die rechte Randspalte von lediglich vier Seiten erleichtert das Ablocken beträchtlich und verringert gleichzeitig die Gefahr von Fehllochungen.

Ebenfalls zu einer Reduzierung der Fehlerhäufigkeit (Fehlankreuzungen) führt das unterlegte Raster, das dem Auge ein leichtes Verfolgen der jeweiligen Zeile gestattet. Bei den beiden ersten Teilen (A und B) wurde wegen der dicht gedrängten Form auf Einhaltung der Einzeiligkeit bei den statement-Formulierungen geachtet. Als weiteres Hilfsmittel zur besseren Orientierung und zum Schutz vor rascher Ermüdung wurden immer fünf statements zu einem Block zusammengefaßt, der durch eine Leerzeile vom nächsten getrennt wurde. In Teil B, wo diese Blöcke auch einer inhaltlich zusammengehörigen statement-Gruppe entsprachen, wurde dieser Sachverhalt durch eine zusätzliche Umrandung optisch vermittelt, wie auch die einzelnen Teile sich auf diese Weise voneinander abhoben.

Die Teile C und D sind durch die Beanspruchung jeweils einer Seite auch optisch deutlich von den ersten beiden Teilen und untereinander getrennt und signalisieren schon vom äußeren Bild her sofort den Wechsel in der Bearbeitungstechnik. Bei Teil A und B war wegen des unterschiedlichen Umfangs diese deutliche Trennung nicht möglich; da hier aber der Beantwortungsmodus gleich bleibt, fällt dieser Umstand nicht ins Gewicht.

Sowohl zur Hebung der Anmutungsqualität als auch zur besseren Orientierung der Befragten trägt die Farbgebung bei. Begleitbrief und Bearbeitungshinweise sind durch das fehlende Raster klar vom eigentlichen Fragebogen getrennt. Das dominierende leichte Grün wird vom Auge nicht als störend empfunden. Wichtige Hinweise, **Skalen** und Schlüsselzahlen springen dagegen durch das intensive Rot sofort ins Auge. Als weitere Möglichkeit der Hervorhebung eines gemeinten Ausdrucks gegenüber denkbaren ähnlichen, aber nicht gemeinten Termini, wurde der Fettdruck verwendet.

Nicht befriedigend ist die graphische Gestaltung des Teils D gelöst. Hier sind vor allem die Fragen 127 (Amtsbezeichnungen) und 135 (Fächerschlüssel) zu wenig gegliedert und wirken unübersichtlich, was auch zu einigen Fehlankreuzungen führte. Die Berücksichtigung von Verbesserungsvorschlägen war der mit dem Druck beauftragten Firma angesichts der Zeitknappheit aber nicht mehr möglich.

4.2 Zustellungsverfahren und Vorbereitung des Versands

Ein weiterer wichtiger Schritt zur Erhöhung der Rücklaufquote besteht in der Wahl eines geeigneten Zustellungsverfahrens. Bei einem individuellen Anschreiben der ausgewählten Personen gibt es eine Fülle von Motiven, die

den Lehrer - selbst bei grundsätzlich vorhandenem Willen zur Mitarbeit - veranlassen können, zunächst einmal die immerhin einiges Nachdenken und Zeit erfordernde Bearbeitung des Fragebogens hinauszuschieben. Es ist aber bekannt, daß die Motivation zur Beantwortung dabei gleichzeitig immer stärker absinkt. Umgekehrt kann ein knapp gesetzter Rückgabetermin bei dem Befragten die Annahme hervorrufen, man verkenne seine Belastung mit anderen Aufgaben, was neben der Äußerung massiver Kritik auch zu demonstrativen Verweigerungen führen kann. Die Durchführung der Befragung über die Schulämter bringt ebenfalls Nachteile mit sich. Durch Überlastung dieser Instanzen und die immer vorhandene Gefahr von Fehlleitungen ergeben sich mitunter beachtliche zeitliche Verzögerungen. Hinzu kommt bei vielen Lehrern eine starke Animosität gegenüber allem, was von dieser Stelle an sie herangetragen wird, verstärkt durch das Mißtrauen, das Schulamt könne, bei einer wie auch immer gearteten Beteiligung, - und sei es durch ein Versehen - irgendwelche Informationen über den Befragten erhalten, die nachteilig gegen ihn verwendet werden könnten.

Als Ausweg aus diesem Dilemma bot sich der Weg über die Schulleitungen an. In einem Begleitschreiben, sowie dem beigefügten Genehmigungsschreiben des Kultusministeriums, wurden sie um Amtshilfe durch Verteilung der Fragebogen an die ausgewählten Lehrkräfte und um Rücksendung der zum Rückgabetermin eingesammelten Exemplare an das Staatsinstitut für Bildungsforschung und Bildungsplanung München gebeten. Durch diese Maßnahme wurde der Untersuchung zusätzliches Gewicht verliehen. Die zweifellos vorhandene Amtsautorität dürfte die Gefahr individueller Ausweichreaktionen der Befragten vermindern. Gleichzeitig wird dieser Druck aber wieder abgeschwächt, da in den Funktionsträgern (der Schulleitung) ja auch der Kollege gesehen wird.

Die im Begleitschreiben an die Schulleitungen, wie auch in einem entsprechenden Passus auf jedem einzelnen Fragebogen hervorgehobene Freiwilligkeit der Teilnahme an der Untersuchung bleibt ebenso wie die zugesicherte Vertraulichkeit gewahrt, da die Lehrer ihren Fragebogen im verschlossenen Umschlag zurückgeben sollten. (Einige Lehrer sicherten sich zusätzlich durch eigene Rücksendung direkt an das Institut.) Der weniger wahrscheinliche Fall solidarischer Antwortverweigerung sollte mit zusätzlichen Maßnahmen angegangen werden.

Als günstiger Nebeneffekt dieser Vorgehensweise ist eine starke Verminderung der Portokosten festzuhalten. Beim Versand gilt dies durch die billigere Zustellung von Päckchen an die Schulen, für die Rücksendung übernahmen die Schulleitungen die anfallenden Kosten.

Um sich die geschilderten Vorteile zunutze zu machen, waren allerdings auch erhöhte Anstrengungen bei der Vorbereitung des Versands notwendig. Alle Lehrer mußten nach Zugehörigkeit zu den einzelnen Schulen geordnet werden. Jedem Lehrer war eine Identifikationsnummer zugewiesen worden. Sowohl Fragebogen als auch Briefumschläge trugen diese Nummer und waren einander zuzuordnen. Die per Computer erstellten Etiketten mit den Adressen der einzelnen Lehrer mußten noch um entsprechende Etiketten an die Schulleitungen ergänzt werden, die ebenfalls den Hinweis auf die enthaltenen Identifikationsnummern trugen.

Am 15. Mai 1975 wurden die Fragebogen verschickt, als Rückgabetermin war der 30. Mai 1975 angegeben. Die Schulleitungen wurden gebeten, bis spätestens 2. Juni 1975 die eingesammelten Exemplare zurückzusenden.

4.3 Rücklaufkontrolle und Mahnaktion

Wie im vorangegangenen Abschnitt geschildert, wurde jedem der befragten Lehrer eine Identifikationsnummer zugeordnet. Diese Maßnahme hat folgende Vorteile:

1. Sie ermöglicht eine rasche und genaue Rücklaufkontrolle.
2. Sie erlaubt eine gezielte Mahnaktion. Dadurch werden nur die wirklichen Verweigerer bzw. Säumigen angesprochen. Außerdem ist ein Eingehen auf individuelle Sonderprobleme möglich. Zudem können durch dieses Vorgehen die Portokosten stark reduziert werden.
3. Sie bietet die Möglichkeit der Erforschung und Korrektur der durch Ausfälle bedingten Verzerrungen.

Als Nachteil muß mit einem negativen Effekt auf die Bearbeitungswilligkeit gerechnet werden, da die Befragten durch die mehrfach erscheinende Identifikationsnummer (Fragebogen, Etikett des eigenen Umschlags und Etikett des Sammelkuverts) leicht durchschauen, daß hier ein Untertauchen in der Anonymität nicht möglich ist. Um eine Täuschung der Befragten handelt es sich bei diesem Vorgehen nicht, im Gegensatz zu der manchmal verwendeten Methode, Fragebogen zu "zinken", eine Maßnahme, die als höchst fragwürdig bezeichnet werden muß und die zudem, durch eine immer mögliche Entdeckung dieses Sachverhalts, dem Ansehen der empirischen Sozialforschung mehr schadet als nützt. Demgegenüber wurde im Vorwort des Fragebogens versucht, etwaige Bedenken durch die ausdrückliche Zusicherung, daß alle Angaben streng vertraulich behandelt werden, ausschließlich Zwecken wissenschaftlicher Forschung dienen und auf keinen Fall dem Kultusministerium Einzelangaben über Personen oder Einzelschulen mitgeteilt werden, auszuräumen. Im übrigen ist ja ebenso denkbar, daß gerade das Erkennen der bestehenden Identifizierungsmöglichkeit einige Lehrer zur Mitarbeit veranlassen

kann, die bei Gewährung der Anonymität sich der Mühe einer Beantwortung entzogen hätten. Die tatsächliche Anzahl von Verweigerungen, die explizit auf die Identifikationsnummer Bezug nahmen oder wo eine solche Begründung vermutet werden konnte (Fehlen der Fragebogen einer ganzen Schule), war erstaunlich gering. In diesen und auch allen anderen Fällen, wo der Grund für eine Mitarbeitsverweigerung nicht bekannt war, wurde im Rahmen der Mahnaktion ein zusätzliches Begleitschreiben versandt, in dem auf die Notwendigkeit der Verwendung einer Identifikationsnummer eingegangen und die Zusicherung des Vorworts nochmals bekräftigt wurde. Gering war auch die Zahl der Befragten, die den Fragebogen zwar bearbeiteten, die Identifikationsnummer jedoch unkenntlich zu machen suchten. Lagen von einer Schule die bearbeiteten Fragebogen aller angeschriebenen Lehrkräfte vor, so brauchte das Fehlen der Identifikationsnummer nicht weiter berücksichtigt zu werden. Hatte dagegen nur ein Teil der Befragten einer Schule geantwortet, so mußte versucht werden, aus den Angaben des D-Teils (demographische Daten) die noch fehlenden Lehrkräfte zu erschließen und diese nochmals um ihre Mitarbeit zu bitten. Wie erwähnt, war die Zahl der Lehrer, die die Identifikationsnummer beanstandeten, gering. Viele lieferten den Fragebogen im nicht verschlossenen Umschlag ab oder gaben aus freien Stücken ihre Privat-Adresse an. In der Reihenfolge ihres Eintreffens wurden alle Fragebogen kontrolliert. Die Identifikationsnummer wurde in eigens angelegten Rücklauflisten abgehakt, außerdem eventuelle Besonderheiten (z.B. Ausfall durch Versetzung, Krankheit, Tod) vermerkt. Weiter wurde das Datum des Poststempels der Rücksendungen notiert, um aus einem Vergleich der Frühantworter mit den Spätantwortern eventuell die Richtung der durch Ausfälle bedingten Verzerrungen abschätzen zu können.

Am 10. Juni 1975 wurde an alle Befragten, die bis zu diesem Zeitpunkt nicht geantwortet hatten, ein Erinnerungsschreiben geschickt, dem nochmals ein Fragebogenexemplar beigelegt wurde. Ein zusätzliches individuelles Anschreiben erhielten die Personen, die entweder den Fragebogen nur teilweise bearbeitet hatten oder wo offensichtlich eine Ersatzperson die Bearbeitung übernommen hatte, was sich durch einen Vergleich der Angaben im D-Teil (demographische Daten) mit den bei Ziehung der Stichprobe vorhandenen Unterlagen leicht feststellen ließ.

Für die Rücksendung wurde diesmal ein anderer Modus gewählt, indem jedem Fragebogen ein bereits adressiertes und freigemachtes Rückantwortkuvert beigelegt wurde. Durch diese Maßnahme war zu hoffen, daß im Falle einer bisher solidarischen Antwortverweigerung eventuell doch zur Mitarbeit bereite Lehrer aus der geschlossenen Front ausbrechen konnten. Auch sollte Lehrern, die aufgrund eines vielleicht bestehenden Spannungsverhältnisses der Schulleitung ihre Antworten nicht zur Weiterleitung anvertrauen mochten, eine Möglichkeit zu direkter Kontaktnahme geboten werden, ohne daß die Befragten selbst für das Porto der Rücksendung aufkommen mußten.

Durch den frühzeitigen Beginn der Sommerferien in Rheinland-Pfalz (16. Juni 1975) wurden infolge verspäteter Postzustellung einige Lehrkräfte nicht mehr rechtzeitig von der Mahnaktion erreicht. Da ohnedies das Ablocken der Daten erhebliche Zeit in Anspruch nahm wurde beschlossen, nach Durchführung entsprechender Vorbereitungsarbeiten (z.B. Bereinigung der Daten, Bereitstellung der erforderlichen Programme), die Auswertungsphase für November 1975 anzusetzen.

4.4. Charakterisierung des Rücklaufs

In der nachfolgenden Übersicht werden für die Gesamtstichprobe und getrennt nach Schularten die verschiedenen Reaktionen der Befragten dargestellt. Es werden sieben unterschiedliche Reaktionsmuster berücksichtigt:

1. Sofortiger Rücklauf: Hierunter fallen alle bearbeiteten Fragebogen, die bis zum 10. Juni 1975 eintrafen.
2. Übergangsphase: Hier werden die Fälle aufgeführt, wo der bearbeitete Fragebogen relativ kurzfristig nach dem 10. Juni eintraf, so daß nicht eindeutig feststeht, ob die Bearbeitung als Folge der Mahnaktion anzusehen ist.
3. Nach Mahnung: Alle bearbeiteten Fragebogen, die nach den Sommerferien eintrafen, bzw. eine entsprechend veränderte Identifikationsnummer trugen (die bei der Mahnaktion verschickten Zweitexemplare waren durch eine der Nummer hinzugefügte 1 gekennzeichnet), gehören zu dieser Gruppe.

Zwischensumme: Die Zusammenfassung dieser drei Gruppen ergibt die Anzahl der auswertbaren Fragebogen.

4. Echter Ausfall: Folgende Fälle echter Verhinderung gehören hierher: dienstunfähig erkrankt; Pension; Tod; z.Zt. im Auslandsschuldienst; in ein anderes Bundesland versetzt; Lehrkraft an der Schule unbekannt; beurlaubt; an EWH abgeordnet; mit der Klasse auf mehrtägiger Exkursion bzw. Aufenthalt im Schullandheim; ausländische Lehrkraft, die die deutsche Sprache nicht genügend beherrscht; z.Zt. bei der Bundeswehr.
5. Unbrauchbar: Hierher gehören Fragebogen, die nur teilweise oder durch Ersatzpersonen bearbeitet wurden.
6. Keine Reaktion oder Verweigerung: Es handelt sich hier um Lehrer, die entweder gar nicht reagierten bzw. mit oder ohne Kommentar den Fragebogen unbearbeitet zurücksandten.
7. Explizite Verweigerungen: Als Verweigerungsgrund wird entweder die fehlende Anonymität oder die Formulierung der Fragen (statements) angeführt. Eine zahlenmäßige Angabe der ausdrücklichen Gegner der Untersuchung erschien von Interesse. Da diese Gruppe aber bei den Zahlenangaben zu 6. mit berücksichtigt wurde, sind die entsprechenden Werte bei Bildung der Totalsumme, um eine Doppelzählung zu vermeiden, eingeklammert.

Totalsumme: Die Summe der Gruppen 1. bis 6. muß mit der Anzahl der Fälle in den Teilstichproben (n_G , n_R , n_V) bzw. in der Gesamtstichprobe (n_T) übereinstimmen.

Rücklaufübersicht

Kategorie	Gymnasien		Realschulen		Grund-/Hauptschulen		Gesamt	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Erstbefragung	681	62,8	342	71,1	2467	73,8	3490	71,1
2. Befragung	41	3,8	19	4,0	100	3,0	160	3,3
3. Befragung	77	7,0	30	6,2	181	5,4	288	5,9
4. Befragung	799	73,6	391	81,3	2748	82,2	3938	80,3
5. Befragung	24	2,2	19	4,0	65	2,0	108	2,2
6. Befragung	6	0,6	4	0,8	16	0,4	26	0,5
7. Befragung	256	23,6	67	13,9	513	15,4	836	17,0
8. Befragung	(9)	(0,8)	(3)	(0,6)	(11)	(0,3)	(23)	(0,5)
Summe	$n_G=1085$	100,0	$n_R=481$	100,0	$n_V=3342$	100,0	$n_T=4908$	100,0

Zum Vergleich seien die Rücklaufquoten einiger bekannter Lehrerbefragungen angegeben, wobei zu berücksichtigen ist, daß einige Autoren auch die nur teilweise bearbeitet oder leer zurückgesandten Exemplare der Rücklaufquote zuschlugen¹⁷⁴⁾:

Gählings (1967)	24,5 %	Schuh (1962)	39,3 %
Gabriel (1957)	28,8 %	Schefer (1969)	53,6 %
Hopf (1974)	34,1 %	Kratzsch u.a. (1967)	54,4 %

Damit muß die hier erzielte Rücklaufquote von 80 % verwertbaren Fragebogen als außerordentlich erfreuliches Ergebnis angesehen werden.

¹⁷⁴⁾ Vgl. Hopf, a.a.O., S.60 und S.368;
Baier, a.a.O., S.29 und S.206

Teil III: Die Untersuchungs-
ergebnisse

1. Deskription der gegenwärtigen Haltung und Stellung
der Lehrer gegenüber schulischen Reformen

1.1 Das Antwortverhalten der Lehrer im A-Teil (Einstellungen)

Im folgenden werden die Ergebnisse nach den ursprünglich konzipierten sechs Bereichen und den zwei bereichsübergreifenden Faktoren geordnet dargestellt. Bei positiv formulierten Items wird mit den Aussagen begonnen, denen am meisten zugestimmt wurde, bei negativ formulierten Items mit den Aussagen, die am stärksten abgelehnt wurden. Nach dem Wortlaut des jeweiligen statements ist rechts die prozentuale Verteilung auf die fünf vorgegebenen Antwortkategorien sowie der nicht berücksichtigte Prozentsatz fehlender Angaben (KA) dargestellt. Links findet sich der Mittelwert für die Gesamtpopulation mit den Vertrauensgrenzen auf dem 1 %-Niveau. Wo sich für die einzelnen Schularten signifikante Mittelwertsunterschiede (ebenfalls auf dem 1 %-Niveau) ergaben, sind für jede Schulart die für die entsprechende Population berechneten Vertrauensgrenzen festgehalten. Ein kurzer Kommentar nach jeder zusammengehörigen statement-Gruppe rundet das Bild ab.

Bereich: Curriculare Planung

a) positive Formulierungen:

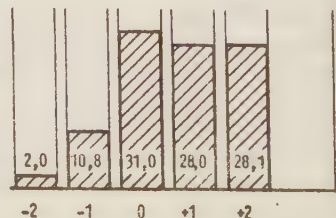
46. Unsere Lehrpläne müssen gründlich entrümpelt werden.

$$\mu_T: 3.65 \leq 3.70 \leq 3.74$$

$$\mu_V: 3.72 \leq 3.77 \leq 3.82$$

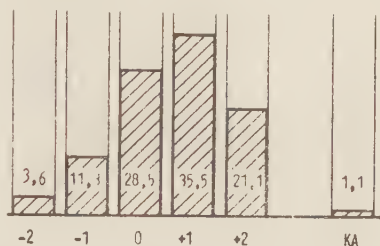
$$\mu_R: 3.64 \leq 3.77 \leq 3.91$$

$$* \mu_G: 3.40 \leq 3.50$$



26. Die Erstellung curricularer Lehrpläne ist für die nächste Zeit eine der wichtigsten Aufgaben.

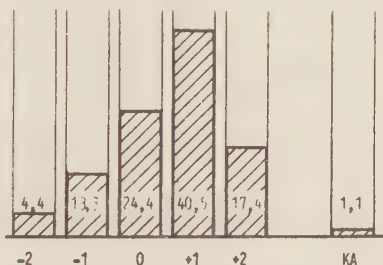
$$\mu_T: 3.55 \leq 3.59 \leq 3.63$$



49. Jeder Lehrer sollte wenigstens in einem Fachgebiet bei der Erstellung oder Erprobung eines Curriculums mitwirken.

$$\mu_T: 3.49 \leq 3.53 \leq 3.58$$

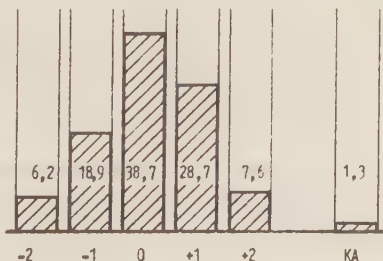
$$\begin{aligned} \mu_V &: 3.58 \leq 3.63 \leq 3.69 \\ \mu_R &: 3.26 \leq 3.40 \leq 3.54 \\ \mu_G &: 3.16 \leq 3.25 \leq 3.35 \end{aligned}$$



57. Eine Verbesserung schulischen Unterrichts ist nur auf der Grundlage curricularer Lehrpläne möglich.

$$\mu_T: 3.08 \leq 3.12 \leq 3.17$$

$$\begin{aligned} \mu_V &: 3.13 \leq 3.18 \leq 3.23 \\ \mu_R &: 2.92 \leq 3.06 \leq 3.19 \\ \mu_G &: 2.87 \leq 2.96 \leq 3.05 \end{aligned}$$



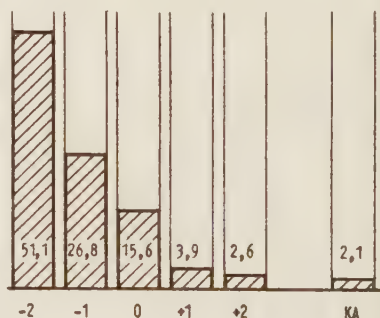
Kommentar: Im Vordergrund steht die Kritik an den bisherigen Lehrplänen, weswegen die Bearbeitung neuer, curricularer Lehrpläne als die harte Aufgabe angesehen wird. Die Mitwirkung der Lehrer wird, wenn auch etwas zurückgefallen, betont. Überwiegend verpöfht man sich an den

bei der etwas enthusiastischen Formulierung des statements 57. Auffällig ist die deutlich skeptischere Haltung der Gymnasiallehrer, die auch weniger Kritik an den alten Lehrplänen üben. Die Grund- und Hauptschullehrer zeigen demgegenüber die meiste Bereitschaft zur Mitwirkung bei der Erstellung curriculärer Lehrpläne.

b) negative Formulierungen:

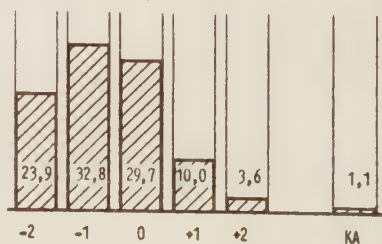
3. Erfahrene Lehrer können auf Lehrpläne verzichten.

μ_T :	$1.76 \leq 1.80 \leq 1.84$
* μ_V :	$1.69 \leq 1.74 \leq 1.79$
μ_R :	$1.66 \leq 1.70 \leq 1.92$
* μ_G :	$1.91 \leq 2.01 \leq 2.10$



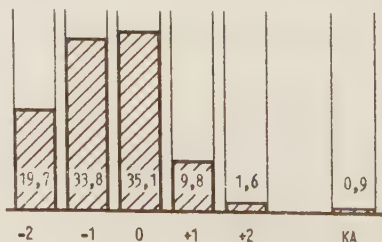
25. Durch curriculäre Lehrpläne versucht man Lehrer und Schüler ideologisch zu beeinflussen.

μ_T :	$2.32 \leq 2.37 \leq 2.41$
* μ_R :	$2.16 \leq 2.30 \leq 2.44$
μ_V :	$2.27 \leq 2.32 \leq 2.38$
* μ_G :	$2.46 \leq 2.56 \leq 2.66$



7. Lehrer sind zu einer Zusammenarbeit in Lehrplanfragen kaum bereit.

μ_T :	$2.36 \leq 2.40 \leq 2.44$
(n.s.): μ_G :	$2.40 \leq 2.49 \leq 2.58$



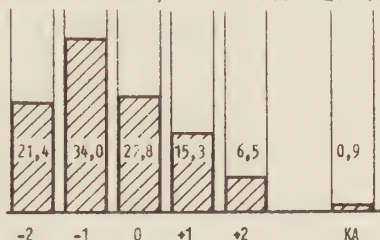
36. Wer seine Aufgabe als Lehrer und Erzieher ernstnimmt, hat für die Beschäftigung mit Curriculumtheorie keine Zeit.

$$\mu : 2.47 \leq 2.50 \leq 2.57$$

$$\mu_V : 2.50 \leq 2.44 \leq 2.50$$

$$\mu_R : 2.50 \leq 2.51 \leq 2.67$$

$$* \mu_G : 2.59 \leq 2.80 \leq 2.90$$



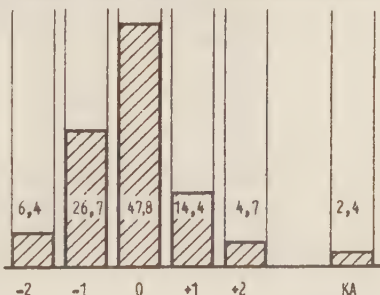
34. Die pläne zur Curriculumentwicklung sind unrealistisch.

$$\mu_T : 2.81 \leq 2.85 \leq 2.88$$

$$\mu_R : 2.63 \leq 2.75 \leq 2.87$$

$$\mu_V : 2.76 \leq 2.80 \leq 2.85$$

$$* \mu_G : 2.96 \leq 3.04 \leq 3.13$$



Kommentar: Die negativen statements werden, mit Ausnahme von Item 34, klar zurückgewiesen. Bei letzterem zeigt der hohe Anteil an Antworten der Kategorie "teils/teils", daß man hier noch kein Urteil abgeben will oder kann. Es fällt auf, daß die Gymnasiallehrer bei allen statements weniger entschiedene Ablehnung zeigen (mit Ausnahme von Item 7 immer hochsignifikant).

Bereich: Äußere Differenzierung

a) positive Formulierungen:

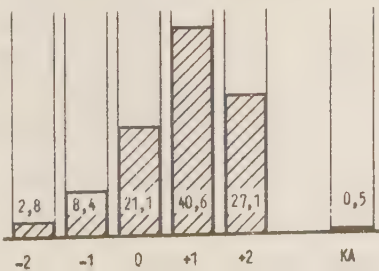
52. Der "schlechte Schüler" erhält in einem Kurssystem Verbesserungschancen, die ihm innerhalb der Jahrgangsklasse versagt bleiben.

$$\mu_T : 3.77 \leq 3.81 \leq 3.85$$

$$* \mu_V : 3.93 \leq 3.98 \leq 4.03$$

$$* \mu_R : 3.62 \leq 3.75 \leq 3.88$$

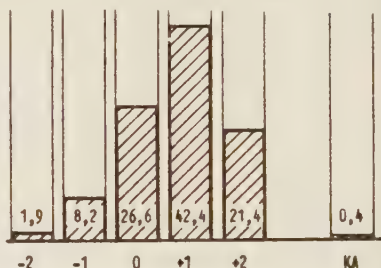
$$* \mu_G : 3.14 \leq 3.23 \leq 3.33$$



61. Den Fähigkeiten und Interessen der Schüler muß durch ein vielfältiges Kursangebot der Schule Rechnung getragen werden.

$$\mu_T: 3.70 \leq 3.74 \leq 3.78$$

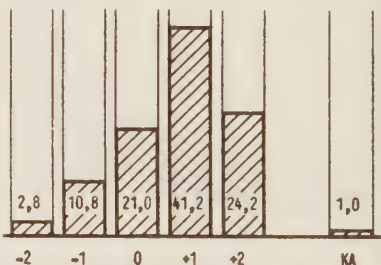
$$\left. \begin{array}{l} (\bar{x}_R = 3.85) \\ (\bar{x}_V = 3.75) \\ (\bar{x}_G = 3.65) \end{array} \right\} F = 6.40$$



44. In den traditionellen Jahrgangsklassen können die besonderen Begabungsrichtungen nur unzureichend gefördert werden.

$$\mu_T: 3.69 \leq 3.73 \leq 3.78$$

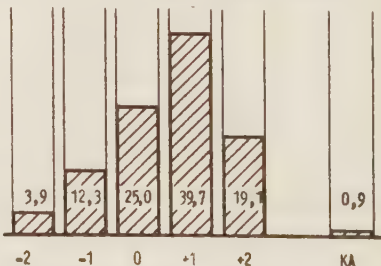
$$\begin{array}{l} \mu_V: 3.77 \leq 3.82 \leq 3.88 \\ \mu_R: 3.62 \leq 3.76 \leq 3.89 \\ * \mu_G: 3.30 \leq 3.39 \leq 3.49 \end{array}$$



68. Ein vielfältiges Kursangebot ist ein wichtiger Schritt zur Verwirklichung des Prinzips der Chancengleichheit.

$$\mu_T: 3.53 \leq 3.58 \leq 3.62$$

$$\begin{array}{l} \mu_R: 3.56 \leq 3.70 \leq 3.83 \\ \mu_V: 3.58 \leq 3.64 \leq 3.69 \\ * \mu_G: 3.22 \leq 3.31 \leq 3.41 \end{array}$$



Kommentar: Alle Formulierungen werden klar bejaht, besonders die Aussagen, bei denen der Wille, den Fähigkeiten der Schüler zu entsprechen, im Vordergrund steht. Das abstraktere "Prinzip der Chancengleichheit" findet - vielleicht auch wegen seines Schlagwortcharakters - weniger deutlich Zustimmung.

Auffällig ist wiederum die signifikant geringere Zustimmung der Gymnasiallehrer zu allen statements (bei Item 61 gilt dies allerdings nur für die Stichprobe und nicht für die Population). In der Bejaung der Verbesserungschancen für den "schlechten Schüler" (Item 52) liegen die Grund- und Hauptschullehrer deutlich über dem Wert der Realschullehrer, die wiederum signifikant über dem der Gymnasiallehrer stehen.

b) negative Formulierungen:

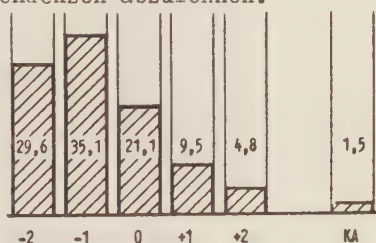
70. Die angestrebte Reform unseres Schulsystems ist wegen ihrer gleichmacherischen Tendenzen abzulehnen.

$$\mu_T: 2.20 \leq 2.25 \leq 2.30$$

$$\mu_V: 2.12 \leq 2.18 \leq 2.23$$

$$\mu_R: 2.19 \leq 2.33 \leq 2.48$$

$$\mu_G: 2.35 \leq 2.46 \leq 2.56$$



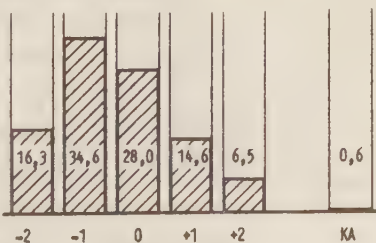
30. Das Angebot von Kursen führt zu einer Spezialisierung, die für das allgemeinbildende Schulwesen abzulehnen ist.

$$\mu_T: 2.56 \leq 2.61 \leq 2.65$$

$$\mu_R: 2.27 \leq 2.41 \leq 2.56$$

$$\mu_V: 2.51 \leq 2.56 \leq 2.62$$

$$\mu_G: 2.76 \leq 2.86 \leq 2.96$$



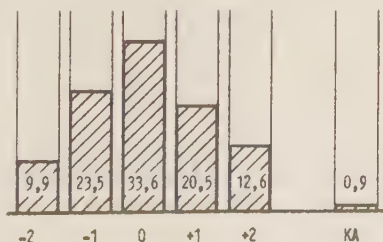
8. Ein vielfältiges Kursangebot an unseren Schulen würde zu einem organisatorischen Durcheinander führen.

$$\mu_T: 2.98 \leq 3.02 \leq 3.07$$

$$\mu_R: 2.64 \leq 2.79 \leq 2.94$$

$$\mu_G: 2.88 \leq 2.99 \leq 3.09$$

$$\mu_V: 3.01 \leq 3.07 \leq 3.12$$



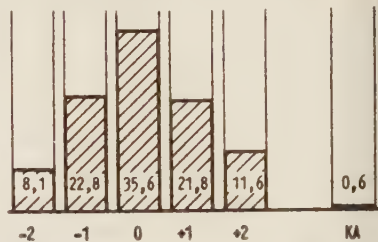
37. Für den Schüler ist es ungünstig, wenn er im Rahmen von Kursystemen aus dem Sozialverband der Klasse herausgelöst wird.

$$\mu_T: 3.02 \leq 3.06 \leq 3.11$$

$$\mu_R: 2.70 \leq 2.84 \leq 2.99$$

$$\mu_V: 2.90 \leq 2.96 \leq 3.01$$

$$* \mu_G: 3.44 \leq 3.54 \leq 3.65$$



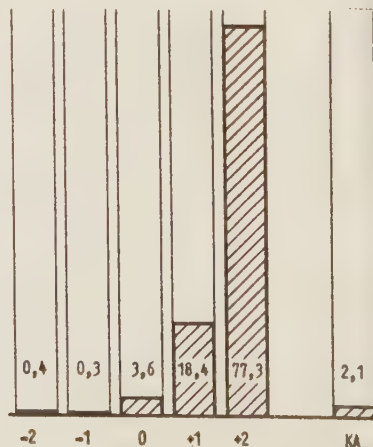
Kommentar: Die Furcht vor gleichmacherischen Tendenzen und der Gefahr einseitiger Spezialisierung wird recht eindeutig - allerdings von den Gymnasiallehrern weniger entschieden - als unbegründet zurückgewiesen. Die Möglichkeit eines organisatorischen Durcheinanders durch vermehrte Kursangebote wird am wenigsten von den Realschullehrern als gegeben angesehen. Hier halten sich Grund- und Hauptschullehrer ganz deutlich in ihrem Urteil zurück, möglicherweise infolge zu geringer Erfahrung mit umfangreicheren Kursangeboten an der Grund- und Hauptschule. Hier, wie auch bei Item 37 sieht ein Drittel der Lehrer immerhin eine echte Gefahr von Kurssystemen. Bei letztgenanntem Item sind es vor allem die Gymnasiallehrer, die in der Herauslösung des Schülers aus dem Sozialverband der Klasse eine ungünstige Entwicklung befürchten.

Bereich: Innere Differenzierung

a) positive Formulierungen:

4. Schüler sollen im Unterricht lernen, eigene Meinungen zu vertreten.

$$\mu_T: 4.70 \leq 4.72 \leq 4.74$$



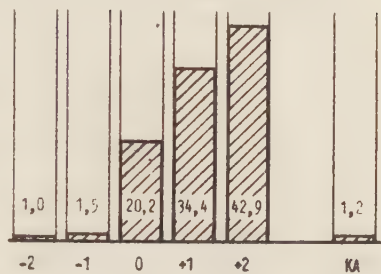
5. Der Lehrer muß bereit sein, sich von seinen Schülern kritisieren zu lassen.

$$\mu_T: 4.13 \leq 4.16 \leq 4.20$$

$$\mu_R: 4.18 \leq 4.29 \leq 4.40$$

$$\mu_G: 4.16 \leq 4.25 \leq 4.33$$

$$\mu_V: 4.08 \leq 4.12 \leq 4.17$$



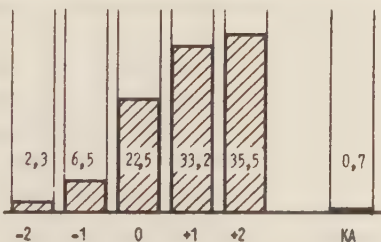
29. Schon von Schulbeginn an müssen die Schüler zum Arbeiten in Gruppen erzogen werden.

$$\mu_T: 3.89 \leq 3.93 \leq 3.98$$

$$\mu_V: 3.99 \leq 4.04 \leq 4.09$$

$$\mu_R: 3.79 \leq 3.92 \leq 4.06$$

$$\mu_G: 3.47 \leq 3.56 \leq 3.66$$



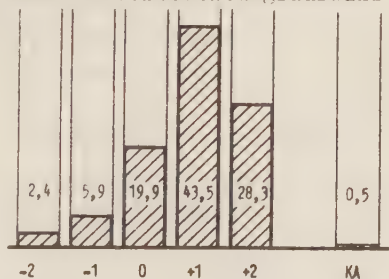
42. Der Lehrer muß bereit sein, zugunsten eines modernen Gruppenunterrichts einen erhöhten Vorbereitungsaufwand auf sich zu nehmen.

$$\mu_T: 3.86 \leq 3.90 \leq 3.94$$

$$\mu_V: 3.99 \leq 4.03 \leq 4.08$$

$$\mu_R: 3.60 \leq 3.73 \leq 3.85$$

$$\mu_G: 3.40 \leq 3.49 \leq 3.58$$



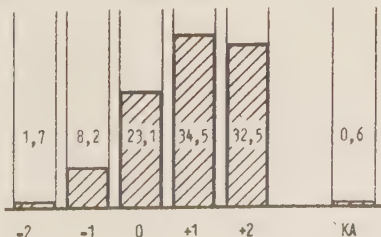
24. Unterricht ist um so besser, je individueller die Schüler ihre Lernwege gestalten können.

$$\mu_T: 3.84 \leq 3.88 \leq 3.92$$

$$\mu_V: 3.92 \leq 3.97 \leq 4.02$$

$$\mu_R: 3.69 \leq 3.82 \leq 3.96$$

$$\mu_G: 3.48 \leq 3.57 \leq 3.67$$



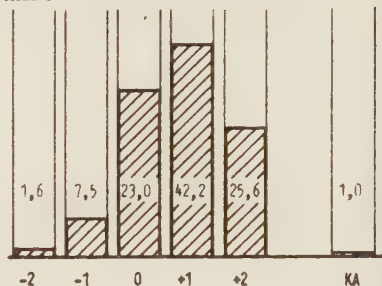
43. Gruppenunterricht wird an unseren Schulen noch viel zu wenig praktiziert.

$$\mu_T: 3.79 \leq 3.83 \leq 3.87$$

$$\mu_R: 3.84 \leq 3.97 \leq 4.09$$

$$\mu_V: 3.84 \leq 3.89 \leq 3.94$$

$$* \mu_G: 3.44 \leq 3.53 \leq 3.62$$

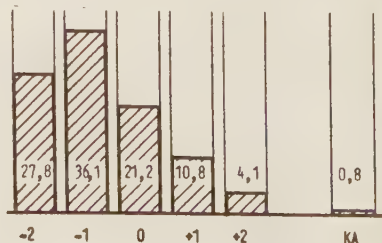


Kommentar: Alle Aussagen finden starke Zustimmung. Es fällt auf, daß Grund- und Hauptschullehrer etwas weniger bereit sind, sich von ihren Schülern kritisieren zu lassen. Jedoch ist zu berücksichtigen, daß Lehrer der Realschulen und Gymnasien mit Kritik von seiten der Schüler wohl eher in einer akzeptablen Form konfrontiert werden (sprachlich adäquater Ausdruck, geeignete Disziplinierungsmaßnahmen usw.). Mit Ausnahme der ersten beiden Eisbrecheritems verhalten sich die Gymnasiallehrer bei allen übrigen statements wieder deutlich reservierter als die übrigen Lehrergruppen. Bei Item 42 unterscheiden sich alle drei Gruppen signifikant auf dem 1 %-Niveau.

b) negative Formulierungen:

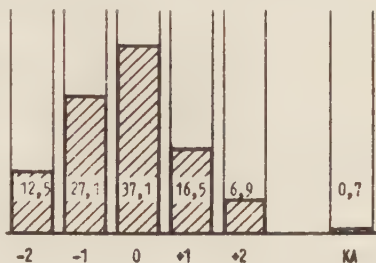
47. Bei der heute den Schülern beizubringenden Wissensfülle, muß man auf Gruppenunterricht verzichten.

$$\mu_T: 2.23 \leq 2.27 \leq 2.32$$



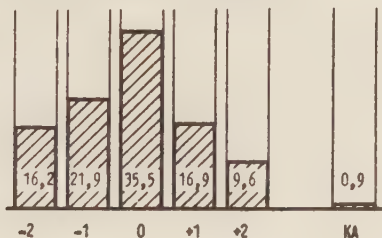
65. Den Schülern wird heutzutage von den Lehrern zuviel Freiheit gewährt.

$$\mu_T: 2.74 \leq 2.73 \leq 2.35$$



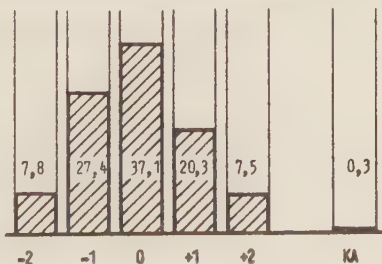
12. Unsere Schule muß wieder eine Lernschule werden.

$$\mu_T: 2.77 \leq 2.82 \leq 2.86$$



56. Die meisten Unterrichtsthemen lassen sich im Frontalunterricht besser behandeln als mit gruppenunterrichtlichen Verfahren.

$$\mu_T: 2.88 \leq 2.92 \leq 2.97$$



$$\mu_R: 2.68 \leq 2.82 \leq 2.95$$

$$\mu_V: 2.85 \leq 2.90 \leq 2.95$$

$$* \mu_G: 2.95 \leq 3.05 \leq 3.15$$

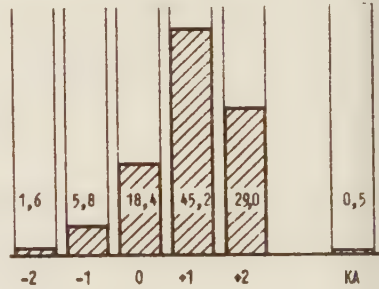
Kommentar: Das erste statement wird eindeutig von allen Lehrern zurückgewiesen. Ebenso werden die nächsten beiden statements abgelehnt; immerhin äußert hier aber ein Viertel der Lehrer Zustimmung. Das letzte Item führt zu uneinheitlichen Reaktionen, wobei die Ablehnung nur leicht überwiegt. Hier antworten vor allem die Gymnasiallehrer besonders zurückhaltend.

Bereich: Objektive Leistungsmessung

a) positive Formulierungen:

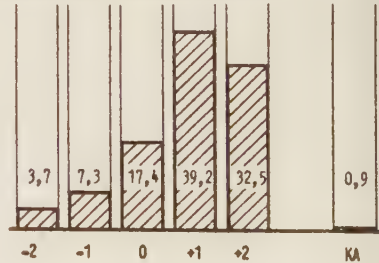
51. Lehrer müssen sich stärker als bisher mit psychologischen Verfahren der Leistungsbeurteilung von Schülern befassen.

$$\begin{aligned} \mu_T: & 3.90 \leq 3.94 \leq 3.98 \\ \mu_V: & 3.99 \leq 4.03 \leq 4.08 \\ \mu_R: & 3.75 \leq 3.87 \leq 3.99 \\ * \mu_G: & 3.56 \leq 3.65 \leq 3.74 \end{aligned}$$



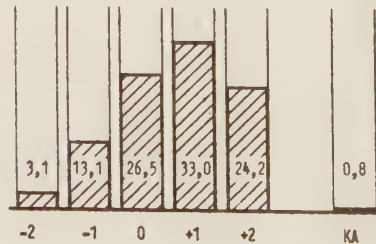
23. Leistungstests sind notwendig, um einen überregionalen Vergleich von Schülerleistungen zu ermöglichen.

$$\begin{aligned} \mu_T: & 3.85 \leq 3.90 \leq 3.94 \\ * \mu_V: & 3.97 \leq 4.03 \leq 4.08 \\ \mu_R: & 3.48 \leq 3.62 \leq 3.76 \\ \mu_G: & 3.48 \leq 3.57 \leq 3.67 \end{aligned}$$



19. Die bisherigen Methoden der Beurteilung von Schülerleistungen müssen dringend verbessert werden.

$$\begin{aligned} \mu_T: & 3.58 \leq 3.62 \leq 3.67 \\ \mu_V: & 3.67 \leq 3.72 \leq 3.78 \\ \mu_R: & 3.53 \leq 3.67 \leq 3.81 \\ * \mu_G: & 3.14 \leq 3.24 \leq 3.34 \end{aligned}$$



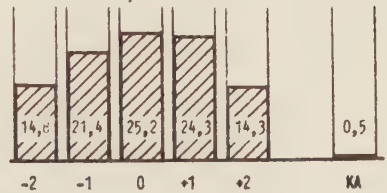
11. An die Stelle von Zensuren sollten Beurteilungen treten, die die vom Schüler erworbenen Fähigkeiten beschreiben.

$$\mu_T: 2.97 \leq 3.02 \leq 3.07$$

$$* \mu_V: 3.14 \leq 3.21 \leq 3.27$$

$$* \mu_R: 2.62 \leq 2.78 \leq 2.95$$

$$* \mu_G: 2.35 \leq 2.47 \leq 2.59$$

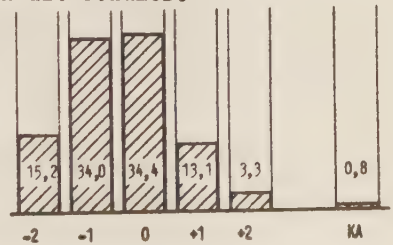


Kommentar: Die ersten drei statements finden überwiegend Zustimmung bei allen Lehrern. Dabei sind die Gymnasiallehrer signifikant zurückhaltender, während sich Grund- und Hauptschullehrer, vor allem bei Item 23 durch besonders starke Bejahung auszeichnen. Der Vorschlag, die Zensuren durch Beurteilungen zu ersetzen, wird stark unterschiedlich aufgenommen. Bei Grund- und Hauptschullehrern überwiegt leichte Zustimmung, während Realschullehrer eine leicht, Gymnasiallehrer eine stark ablehnende Haltung zeigen.

b) negative Formulierungen:

16. Leistungstests neurotisieren die Schüler.

$$\mu_T: 2.51 \leq 2.55 \leq 2.59$$



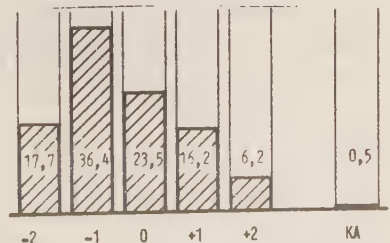
39. Eine Note, die sich auf mehrere Einzelbeobachtungen stützen kann, erübrigt den Einsatz von Leistungstests.

$$\mu_T: 2.52 \leq 2.57 \leq 2.61$$

$$\mu_R: 2.23 \leq 2.38 \leq 2.53$$

$$\mu_V: 2.51 \leq 2.57 \leq 2.62$$

$$\mu_G: 2.55 \leq 2.65 \leq 2.76$$



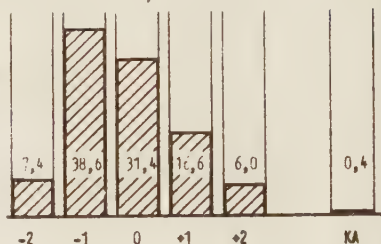
10. Leistungstests geben nur die "Pagesform" eines Schülers wieder.

$$\mu_T: 2.71 \leq 2.75 \leq 2.80$$

$$\mu_R: 2.46 \leq 2.59 \leq 2.72$$

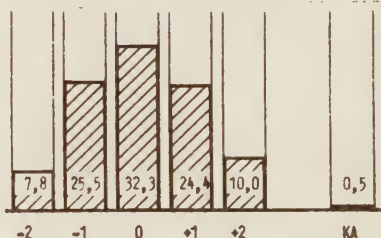
$$\mu_G: 2.52 \leq 2.62 \leq 2.71$$

$$* \mu_V: 2.76 \leq 2.82 \leq 2.86$$



60. Der Lehrer kennt die Leistungsfähigkeit seiner Schüler genauer als dies die besten Leistungstests aussagen können.

$$\mu_T: 2.99 \leq 3.03 \leq 3.08$$



Kommentar: Die Kritik an den Leistungstests, wie sie in den drei ersten statements zum Ausdruck kommt, wird als unbegründet abgelehnt, am entschiedensten von den Realschullehrern. Der hohe Anteil an neutralen Reaktionen bei drei der dargebotenen Items deutet darauf hin, daß wahrscheinlich ein großer Teil der Lehrer noch wenig Erfahrung mit Leistungstests gesammelt hat. Dies dürfte erklären, warum bei Grund- und Hauptschullehrern Item 10 nicht so entschieden zurückgewiesen wird (punktueller Einsatz von Tests). Ähnliches gilt auch für die letzte Aussage, wobei aber zu beachten ist, daß immerhin ein Drittel der Lehrer hier Zustimmung äußert, also das Lehrerurteil dem Leistungstest gegenüber als überlegen ansieht.

Bereich: Beratung

a) positive Formulierungen:

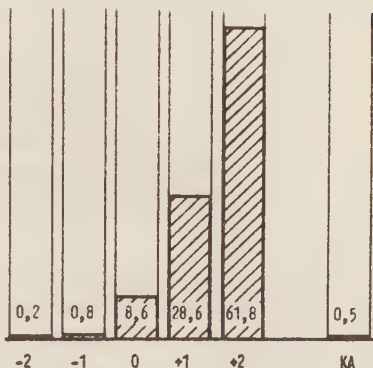
6. Der Lehrer sollte sich um ständige Zusammenarbeit mit den Eltern bemühen.

$$\mu_T: 4.43 \leq 4.51 \leq 4.54$$

$$* \mu_V: 4.55 \leq 4.58 \leq 4.62$$

$$\mu_R: 4.31 \leq 4.40 \leq 4.50$$

$$* \mu_G: 4.23 \leq 4.30 \leq 4.36$$



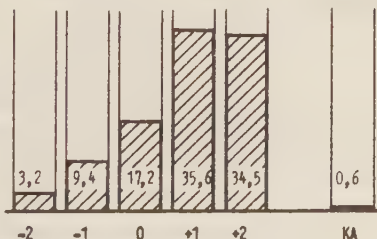
45. Schülerberatung sollte zu einem festen Bestandteil der Stundenpläne werden.

$$\mu_T: 3.84 \leq 3.89 \leq 3.93$$

$$\mu_R: 3.86 \leq 4.00 \leq 4.14$$

$$\mu_V: 3.86 \leq 3.91 \leq 3.97$$

$$* \mu_G: 3.64 \leq 3.74 \leq 3.84$$



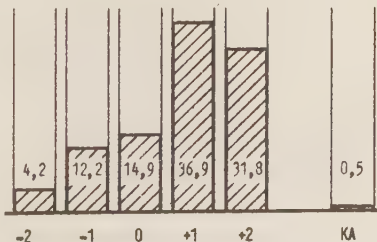
40. Unsere Schule bietet zu wenig Möglichkeiten der Schülerberatung.

$$\mu_T: 3.75 \leq 3.80 \leq 3.84$$

$$\mu_V: 3.86 \leq 3.91 \leq 3.97$$

$$\mu_R: 3.74 \leq 3.88 \leq 4.03$$

$$* \mu_G: 3.25 \leq 3.36 \leq 3.46$$



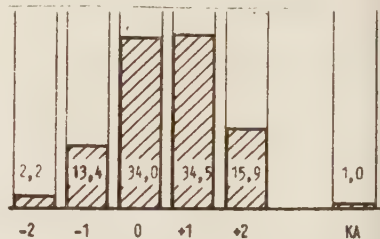
33. Die Schule muß stärker als bisher auf die Interessen der Schüler eingehen.

$$\mu_T: 3.44 \leq 3.48 \leq 3.52$$

$$\mu_V: 3.52 \leq 3.57 \leq 3.62$$

$$\mu_R: 3.23 \leq 3.36 \leq 3.49$$

$$\mu_G: 3.15 \leq 3.24 \leq 3.34$$



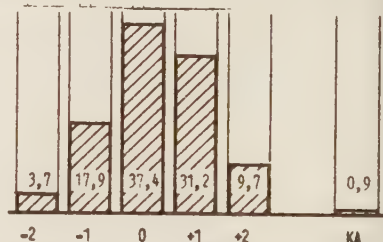
9. Die Lernvoraussetzungen der Schüler werden im Unterricht zu wenig berücksichtigt.

$$\mu_T: 3.21 \leq 3.25 \leq 3.29$$

$$\mu_V: 3.28 \leq 3.33 \leq 3.38$$

$$\mu_R: 3.02 \leq 3.15 \leq 3.28$$

$$\mu_G: 2.95 \leq 3.04 \leq 3.14$$

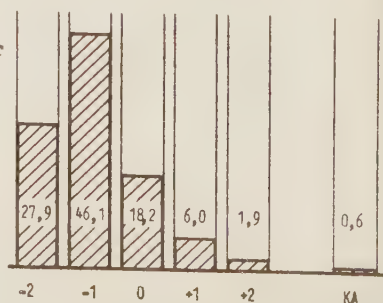


Kommentar: Alle Lehrer sprechen sich eindeutig für die Bemühung um ständige Zusammenarbeit mit den Eltern aus, besonders die Grund- und Hauptschullehrer. Ebenfalls stark befürwortet wird ein weiterer Ausbau des Beratungsangebots der Schulen, wobei die Gymnasiallehrer etwas zurückstehen. Die letzten beiden Items werden von den Grund- und Hauptschullehrern bejaht, während Realschul- und Gymnasiallehrer zurückhalten oder reagieren. Der hohe Anteil an neutralen Antworten kann als Unzufriedenheit mit der vagen Formulierung dieser statements gedeutet werden. Ebenso sinnvoll ist jedoch auch die Erklärung dieser Zurückhaltung damit, daß der Lehrer nur Aussagen über die Situation in den Klassen, in denen er selbst unterrichtet, machen will und sich daher scheut, Urteile über die Schule und die Lehrerschaft abzugeben.

b) negative Formulierungen:

50. Durch Beratung können Schüler heutzutage kaum positiv beeinflusst werden.

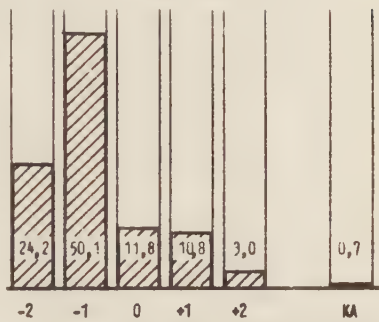
$$\mu_T: 2.04 \leq 2.08 \leq 2.12$$



62. Es genügt, Schülerberatung auf die Behebung akuter Notfälle zu beschränken.

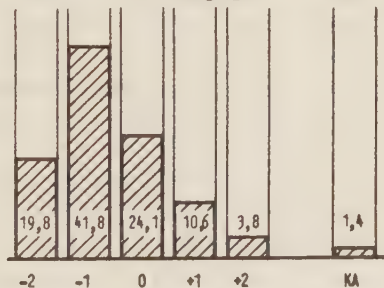
$$\mu_T: 2.14 \leq 2.18 \leq 2.22$$

$$\begin{aligned} \mu_R: & 1.88 \leq 2.02 \leq 2.15 \\ \mu_G: & 1.95 \leq 2.05 \leq 2.14 \\ * \mu_V: & 2.20 \leq 2.25 \leq 2.30 \end{aligned}$$



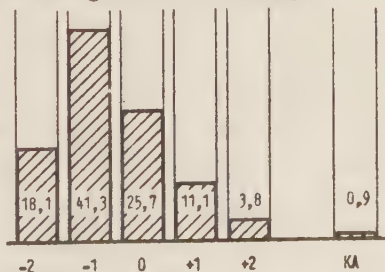
67. Ein weiterer Ausbau der Schülerberatung ist überflüssig, da das bereits vorhandene Angebot zu wenig genutzt wird.

$$\mu_T: 2.33 \leq 2.37 \leq 2.41$$



54. Die Bedeutung der Schülerberatung wird heutzutage überbewertet.

$$\mu_T: 2.37 \leq 2.41 \leq 2.46$$



Kommentar: Alle statements werden als ungerechtfertigt zurückgewiesen. Nur bei Item 62 zeigen Grund- und Hauptschullehrer etwas weniger scharfe Ablehnung. In Verbindung mit statement 18 (Bereich Chancengleichheit) liegt der Schluß nahe, daß hier gehäufte negative Erfahrungen bei dieser Lehrergruppe eine leicht resignative Haltung begünstigen.

Bereich: Chancengleichheit

a) positive Formulierungen:

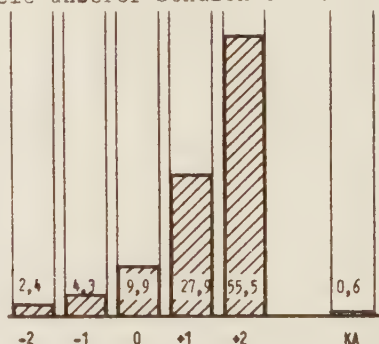
15. Die Verwirklichung des Prinzips der Chancengleichheit muß eines der obersten Ziele unserer Schulen sein.

$$\mu_T: 4.26 \leq 4.30 \leq 4.34$$

$$\mu_V: 4.32 \leq 4.36 \leq 4.41$$

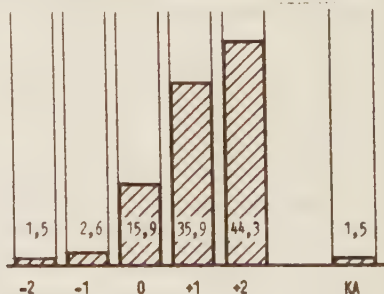
$$\mu_R: 4.20 \leq 4.32 \leq 4.45$$

$$* \mu_G: 3.97 \leq 4.06 \leq 4.15$$



2. Schullaufbahnentscheidungen sollten erst nach einer längeren Erprobungsphase der Schüler getroffen werden.

$$\mu_T: 4.16 \leq 4.19 \leq 4.23$$



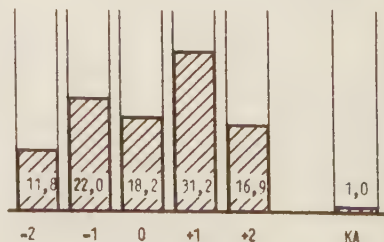
28. Sozial benachteiligte Schüler werden an unseren Schulen zu wenig gefördert.

$$\mu_T: 3.14 \leq 3.19 \leq 3.25$$

$$* \mu_V: 3.26 \leq 3.33 \leq 3.39$$

$$\mu_R: 2.84 \leq 3.01 \leq 3.18$$

$$\mu_G: 2.70 \leq 2.82 \leq 2.94$$



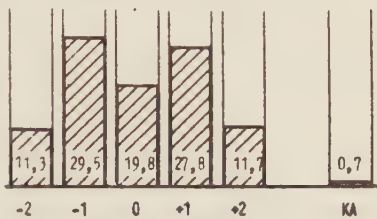
22. Es besuchen noch zu wenig Arbeiter- und Bauernkinder die weiterführenden Schulen.

$$\mu_T: 2.94 \leq 2.99 \leq 3.04$$

$$\mu_V: 2.99 \leq 3.05 \leq 3.11$$

$$* \mu_R: 2.72 \leq 2.88 \leq 3.04$$

$$\mu_G: 2.73 \leq 2.84 \leq 2.95$$



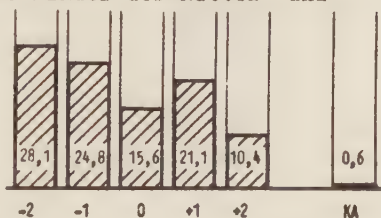
55. Unsere Schulen bevorzugen die Kinder der Mittel- und Oberschicht.

$$\mu_T: 2.55 \leq 2.61 \leq 2.66$$

$$\mu_V: 2.62 \leq 2.68 \leq 2.75$$

$$* \mu_R: 2.31 \leq 2.49 \leq 2.67$$

$$\mu_G: 2.27 \leq 2.39 \leq 2.52$$



Kommentar: Die ersten beiden Aussagen werden von allen Lehrern stark bejaht. Die folgenden drei statements beinhalten eine Kritik an unserem Schulsystem. Es bilden sich hier zwei Lager, nämlich Befürworter und Gegner der Aussagen. Bei Item 28 überwiegt leicht die Gruppe der Befürworter, bei Item 22 halten sich Für und Wider in etwa die Waage, während Item 55 stärker abgelehnt wird. Immer neigen Grund- und Hauptschullehrer eher zur Zustimmung als die Gruppe der Gymnasiallehrer, die schon bei Item 15 etwas mehr Zurückhaltung zeigt und der letzten Itemgruppe deutlich ablehnend gegenübersteht.

b) negative Formulierungen:

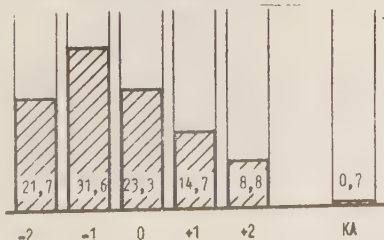
35. Mit dem Gerede von der Chancengleichheit stiften die Wissenschaftler im schulischen Bereich nur Verwirrung.

$$\mu_T: 2.52 \leq 2.57 \leq 2.62$$

$$\mu_R: 2.31 \leq 2.47 \leq 2.63$$

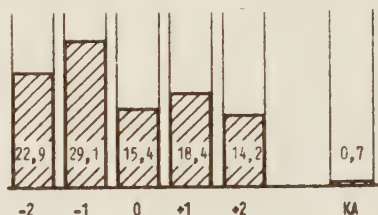
$$\mu_V: 2.47 \leq 2.53 \leq 2.59$$

$$* \mu_G: 2.66 \leq 2.78 \leq 2.89$$



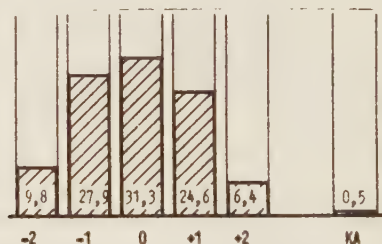
14. Für den Übertritt zu den weiterführenden Schulen sollten strenge Aufnahmeprüfungen durchgeführt werden.

$$\mu_T: 2.66 \leq 2.72 \leq 2.73$$



21. Der Schulerfolg eines Kindes ist durch die ihm vererbten Anlagen weitgehend festgelegt.

$$\mu_T: 2.86 \leq 2.90 \leq 2.94$$



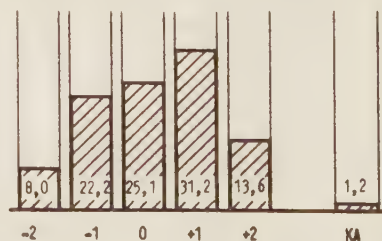
18. Die Bemühung um sozial benachteiligte Schüler ist vergeblich, da der Lehrer die häuslichen Verhältnisse kaum beeinflussen kann.

$$\mu_T: 3.16 \leq 3.20 \leq 3.25$$

$$\mu_G: 2.96 \leq 3.07 \leq 3.17$$

$$\mu_R: 2.93 \leq 3.08 \leq 3.24$$

$$\mu_V: 3.20 \leq 3.26 \leq 3.32$$



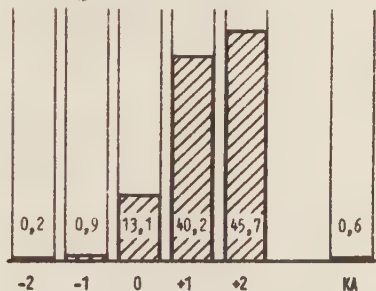
Kommentar: Die ersten beiden Aussagen werden überwiegend abgelehnt, wobei aber immerhin ein Drittel der Lehrer für strenge Aufnahmeprüfungen ist. Die These von der Dominanz der Vererbungseinflüsse wird von 31 % befürwortet, die gleiche Prozentzahl verhält sich unentschieden, rund 38 % sind Gegner dieser Annahme. Bei Item 18 zeigen Realschul- und Gymnasiallehrer eine neutrale Haltung, während die wohl am stärksten betroffene Gruppe der Grund- und Hauptschullehrer dieser resignativen Aussage leicht zustimmen.

Faktor: Wissenschaftsaffinität

a) positive Formulierungen:

1. Lehrer sollten stärker als bisher bei erziehungs-
wissenschaftlichen Untersuchungen mitwirken.

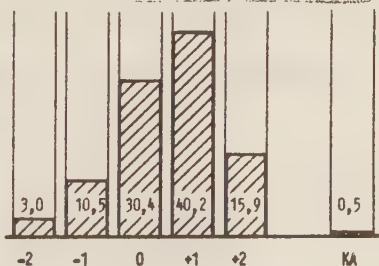
$$\mu_T: 4.27 \leq 4.30 \leq 4.33$$



41. Lehrer sollten sich stärker als bisher mit Soziolo-
gie befassen.

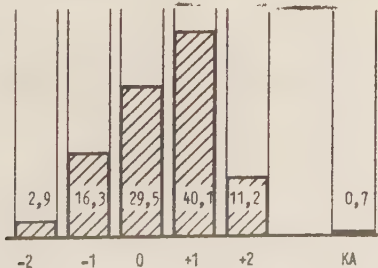
$$\mu_T: 3.51 \leq 3.55 \leq 3.60$$

$$\begin{aligned} \mu_V: 3.59 &\leq 3.63 \leq 3.68 \\ * \mu_R: 3.37 &\leq 3.50 \leq 3.63 \\ \mu_G: 3.22 &\leq 3.30 \leq 3.40 \end{aligned}$$

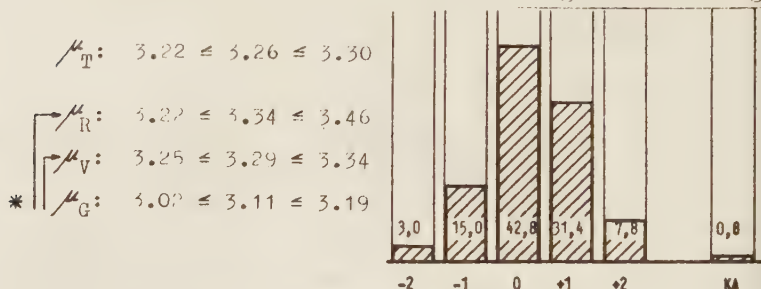


58. Psychologische Erkenntnisse werden bei der Unter-
richtsgestaltung zu wenig berücksichtigt.

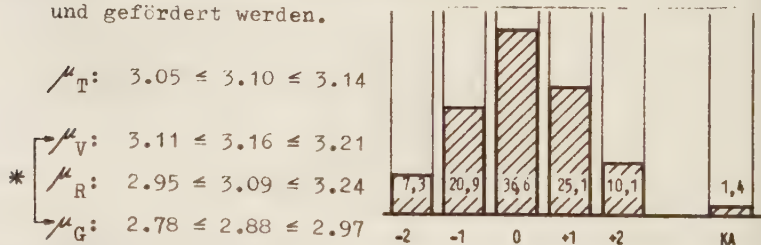
$$\mu_T: 3.36 \leq 3.40 \leq 3.44$$



20. Die Reformvorschläge der Erziehungswissenschaftler werden in der Schulpraxis noch zu wenig berücksichtigt.



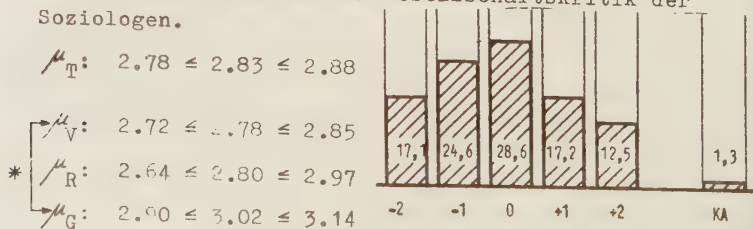
48. Es sollten stärker als bisher Schulversuche angeregt und gefördert werden.



Kommentar: Weitgehend stimmen die Lehrer in dem Wunsch nach stärkerer Beteiligung an erziehungswissenschaftlichen Untersuchungen überein. Soziologie und Psychologie steht man positiv gegenüber. Bei den letzten beiden statements fällt die hohe Zahl indifferenter Reaktionen auf, die auf mangelnde Informiertheit deuten könnte. Mehr als ein Viertel wünscht keine Verstärkung von Schulversuchen. Vor allem die Gymnasiallehrer zeigen hier eine leicht ablehnende Haltung wie auch bei zwei weiteren Items eine deutlich reserviertere Stellungnahme als die übrigen beiden Gruppen

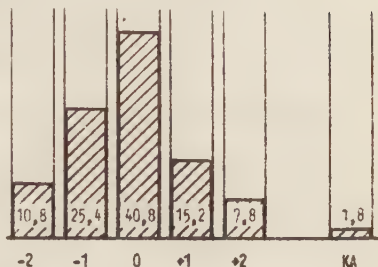
b) negative Formulierungen:

63. Man verschone uns mit der Gesellschaftskritik der Soziologen.



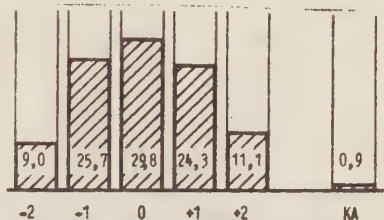
69. Psychologen sind Lehrern gegenüber anmaßend.

$$\mu_T: 2.79 \leq 2.84 \leq 2.88$$



14. Mit erziehungswissenschaftlichen Theorien kann man in der Unterrichtspraxis wenig anfangen.

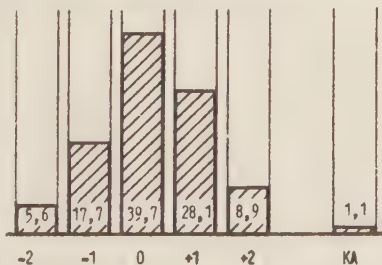
$$\mu_T: 2.98 \leq 3.03 \leq 3.08$$



32. Die Kritik der Erziehungswissenschaftler an unserem Schulsystem ist übertrieben.

$$\mu_T: 3.13 \leq 3.17 \leq 3.21$$

$$\begin{aligned} \mu_R: & 2.97 \leq 3.10 \leq 3.23 \\ \mu_V: & 3.07 \leq 3.12 \leq 3.17 \\ \mu_G: & 3.28 \leq 3.38 \leq 3.47 \end{aligned}$$



Kommentar: Die Kritik an Soziologen und Psychologen wird überwiegend zurückgewiesen. Die 30 % bzw. 23 % zustimmende Reaktionen zeigen jedoch, daß die aufgrund der Vorerhebungen nur vermuteten Aversionen tatsächlich bestehen. Ebenfalls auf ein Problemfeld deutet Item 14 hin. Die rund 30 % neutralen Antworten könnten zwar auch als mangelnde Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlichen Theorien gedeutet werden; es bleibt aber Tatsache, daß den 35 % der Lehrer, die der Aussage widersprechen, eine gleich große Anzahl von Befürwortern gegenübersteht. Ähnliches gilt für Item 32, wo sogar ein Über-

wiegen der zustimmenden Reaktionen zu verzeichnen ist. Hier sind es vor allem die Gymnasiallehrer, die dieser Aussage stärker zustimmen.

Faktor: Generelle Reformeinstellung

a) positive Formulierungen:

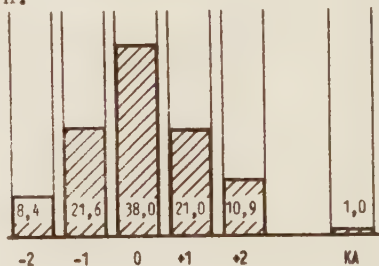
53. Die Reform unseres Schulwesens müßte energischer als bisher vorangetrieben werden.

$\mu_T: 3.00 \leq 3.04 \leq 3.09$

$\mu_V: 3.07 \leq 3.12 \leq 3.18$

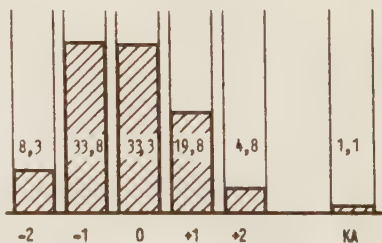
$\mu_R: 2.92 \leq 3.06 \leq 3.20$

* $\mu_G: 2.65 \leq 2.75 \leq 2.86$



17. Unsere Schule entspricht einfach zu wenig den Anforderungen der modernen Welt.

$\mu_T: 2.75 \leq 2.79 \leq 2.83$

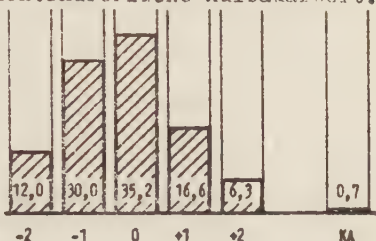


Kommentar: Beiden Aussagen steht man mit deutlicher Zurückhaltung gegenüber. Die hohe Zahl indifferenter Antworten weist auf eine starke Unzufriedenheit mit der vagen Formulierung hin. Da sich bei der allgemeineren Fassung von statement 17 keine signifikanten Unterschiede zeigen, wohl aber bei der spezifischeren von Item 53, kann die deutlich ablehnende Haltung der Gymnasiallehrer bei dieser Aussage nicht nur auf Kritik am Formulierungsstil zurückgeführt werden. Bei beiden Aussagen kann der Anteil indifferenter Antworten auch dahingehend interpretiert werden, daß der Lehrer sich zur Beurteilung dieser statements nicht für kompetent hält.

b) negative Formulierungen:

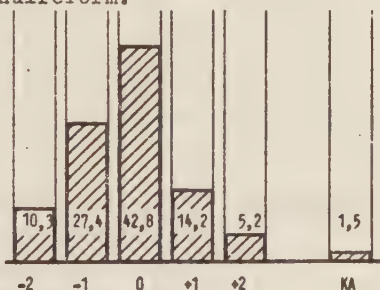
66. Reformen verhindern eine kontinuierliche Aufbauarbeit.

$$\mu_T: 2.71 \leq 2.75 \leq 2.80$$



13. Die bisherigen Ergebnisse sprechen gegen eine Fortsetzung der begonnenen Schulreform.

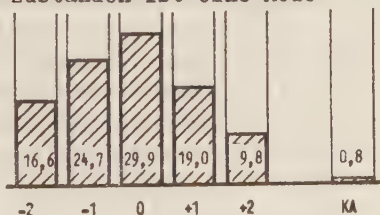
$$\mu_T: 2.73 \leq 2.77 \leq 2.81$$



59. Die Kritik an bestehenden Zuständen ist eine Modeerscheinung.

$$\mu_T: 2.76 \leq 2.81 \leq 2.86$$

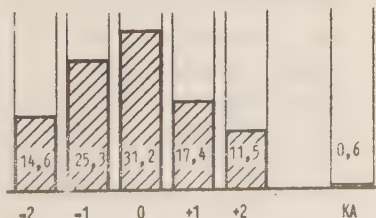
$$\begin{aligned} \mu_V: & 2.70 \leq 2.76 \leq 2.82 \\ \mu_R: & 2.63 \leq 2.79 \leq 2.95 \\ \mu_G: & 2.88 \leq 2.99 \leq 3.10 \end{aligned}$$



31. Gerade im schulischen Bereich sollte man Veränderungsbestrebungen mit größter Skepsis begegnen.

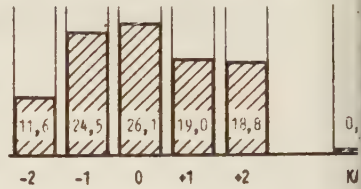
$$\mu_T: 2.81 \leq 2.86 \leq 2.91$$

$$\begin{aligned} \mu_R: & 2.46 \leq 2.62 \leq 2.78 \\ \mu_G: & 2.72 \leq 2.84 \leq 2.95 \\ \mu_V: & 2.84 \leq 2.90 \leq 2.96 \end{aligned}$$



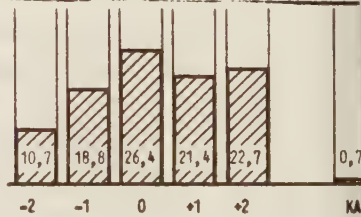
38. Schule und Schüler sind für Experimente zu schade.

μ_T	$3.04 \leq 3.09 \leq 3.14$
μ_R	$2.75 \leq 2.92 \leq 3.09$
μ_G	$2.82 \leq 2.94 \leq 3.06$
* μ_V	$3.10 \leq 3.16 \leq 3.22$



27. Unsere Schulen brauchen jetzt Ruhe anstatt Reformen.

μ_T	$3.22 \leq 3.27 \leq 3.32$
μ_R	$2.80 \leq 2.97 \leq 3.14$
* μ_G	$3.10 \leq 3.22 \leq 3.34$
μ_V	$3.26 \leq 3.33 \leq 3.39$



Kommentar: Die ersten beiden statements werden überwiegend zurückgewiesen, finden aber bei einem Fünftel der Lehrer auch Zustimmung. Hier, wie auch bei den nächsten Items, zeigt die hohe Zahl indifferenter Reaktionen, daß man sich entweder kein Urteil zutraut (statement 13!), oder an den allgemeinen Formulierungen Anstoß nimmt. Bei Item 59 bis 27 steigt die Zahl der Befürworter ständig an, wobei es die Grund- und Hauptschullehrer sind, die im Vergleich zu den anderen Gruppen stärker ein Bremsen des Reformeifers für notwendig erachten (Item 31 bis 27).

Gesamtüberblick

Ordnet man alle Items nach dem Grad der Zustimmung bzw. Ablehnung, die sie auslösen, so lassen sich auch Aussagen über die Beliebtheit der zugehörigen Bereiche machen. Am meisten wurde den Aussagen der Bereiche "Beratung" und "Innere Differenzierung" zugestimmt bzw. Kritik zu diesen Bereichen abgewehrt. Relativ wenig Zustimmung bzw. eine Bestätigung der kritischen Einwände oder nur schwache Abwehr erbrachten die Bereiche "Chancengleichheit", "Wissenschaftsaffinität" und vor allem die "Generelle Reformeinstellung".

Erster Gruppenvergleich

Ein erster Vergleich der drei Schularten hinsichtlich der signifikanten Unterschiede ergibt - nach Umpolung der negativ formulierten Items - folgendes Bild:

Bereich/ Faktor:	Gymnasien					Realschulen					Grund- u. Haupt- schulen				
	++	+	-	--	Σ	++	+	-	--	Σ	++	+	-	--	Σ
Curriculare Planung	0	0	3	4	-11	0	4	1	0	+3	1	6	0	0	+8
Äußere Differenzierung	0	0	1	5	-11	0	6	1	0	+5	1	5	1	0	+6
Innere Differenzierung	0	0	0	5	-10	0	6	1	0	+5	1	4	1	0	+5
Obj. Leist.-messung	0	1	2	3	-7	0	5	2	0	+3	2	2	0	1	+4
Beratung	0	1	3	2	-6	0	3	3	0	0	3	2	0	1	+6
Chancengleichheit	0	1	3	2	-6	0	2	1	0	+1	1	4	1	0	+5
Wissensch.-affinität	0	0	3	2	-7	0	2	0	0	+2	0	5	0	0	+5
Generelle Reformeinst.	0	1	1	1	-2	0	4	0	0	+4	0	2	2	1	-2
Gesamtsummen	0	4	16	24	-60	0	32	9	0	+23	9	30	5	3	+37

++ = signifikant höhere Werte als beide anderen Gruppen

-- = signifikant niedrigere Werte als beide anderen Gruppen

+ = signifikant höhere Werte als eine der anderen Gruppen

- = signifikant niedrigere Werte als eine der anderen Gruppen

(keine signifikanten Unterschiede bei 22 Items, die hier nicht berücksichtigt werden)

Bei den Summenbildungen wurde ++ bzw. -- doppelt gewertet, da die Anzahl der Pluspunkte immer der der Minuspunkte entsprechen muß.

Bei den Gymnasiallehrern ergibt sich ein stark negativ gefärbtes Bild, bei Grund- und Hauptschullehrern dagegen - mit Ausnahme des letzten Bereichs - ein überwiegend positives. Eine Zwischenstellung, ebenfalls überwiegend positiv, nehmen die Realschullehrer ein. Es handelt sich hier nur um einen globalen ersten Eindruck. Ein differenzierteres und exakteres Bild ergibt sich nach Durchführung der Faktorenanalyse.

1.2 Das Antwortverhalten der Lehrer im C-Teil (reformerisches Engagement)

(Zum Antwortverhalten der Lehrer im B-Teil - Arbeitsbedingungen - wird auf die Arbeit von Herrn Lommel verwiesen.)

Im ganzen C-Teil wurden fehlende Angaben (KA) im Sinne mangelnden Engagements interpretiert und den Nein-Antworten zugeschlagen. Es lassen sich gewiß Argumente finden, die auch ein positives Interpretieren fehlender Angaben ermöglichen. Jedoch sollte für das Konstatieren von Engagement das strengere Kriterium ausdrücklicher Zustimmung zugrunde gelegt werden.

Zur Schätzung der Populationswerte sind Vertrauensgrenzen auf dem 1 %-Niveau angegeben. Alle Prozentangaben, die sich auf die Gesamtstichprobe beziehen, lassen auf einen entsprechenden Wert in der Population schließen, der maximal um $\pm 2\%$ schwanken kann.

Übersicht : C 1

111. Bis Ende 1975 habe ich leider absolut keine Zeit, mich auch nur mit einem der genannten Themen näher auseinanderzusetzen.



KONFIDENZBEREICH (1%)
71,1 $\leq$ 72,9 $\leq$ 74,7 +
28,9 $\geq$ 27,1 $\geq$ 25,3 -

112. Ich bin an Fortbildungsveranstaltungen zu einem oder mehreren der genannten Themen besonders stark interessiert.



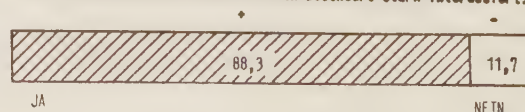
86,9 $\leq$ 88,2 $\leq$ 89,5 +
13,1 $\geq$ 11,8 $\geq$ 10,5 -

113. Ich habe bereits Fortbildungsveranstaltungen besucht, die einem oder mehreren der genannten Themen eindeutig zugeordnet werden können.



39,0 $\leq$ 41,0 $\leq$ 43,0 +
61,0 $\geq$ 59,0 $\geq$ 57,0 -

114. Ich bin an Literatur zu einem oder mehreren Themen besonders stark interessiert.



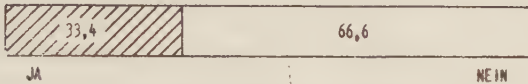
87,0 $\leq$ 88,3 $\leq$ 89,6 +
13,0 $\geq$ 11,7 $\geq$ 10,4 -

Habe mir anhand von Literatur zu einem oder mehreren der genannten Themen einen ersten Überblick verschafft.



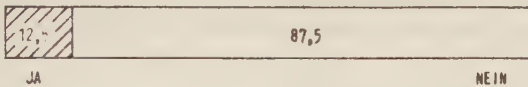
66,6 $\leq$ 68,5 $\leq$ 70,4 +
33,4 $\geq$ 31,5 $\geq$ 29,6 -

Habe mich besonders intensiv mit Literatur zu einem oder mehreren der genannten Themen auseinandergesetzt.



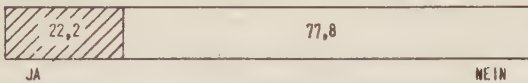
31,5 $\leq$ 33,4 $\leq$ 35,3 +
68,5 $\geq$ 66,6 $\geq$ 64,7 -

Haben Sie in den letzten 5 Jahren in einem offiziellen Gremium mitgewirkt oder waren Sie an einem offiziellen Versuch beteiligt, und kann Ihre Arbeit in diesem Rahmen einem oder mehreren der genannten Themen zugeordnet werden?



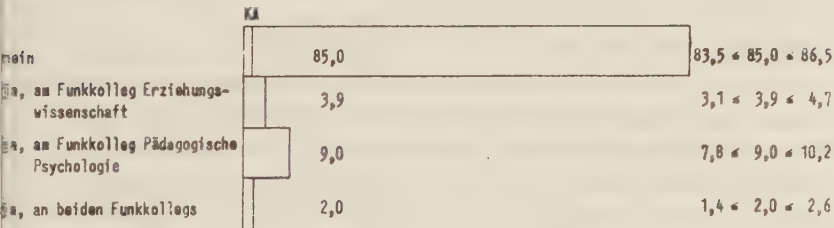
11,1 $\leq$ 12,5 $\leq$ 13,9 +
88,9 $\geq$ 87,5 $\geq$ 86,1 -

Haben Sie in den letzten 5 Jahren (zusammen mit Kollegen oder im "Alleingang") eigene Versuche unternommen, die einem oder mehreren der genannten Themen zugeordnet werden können?

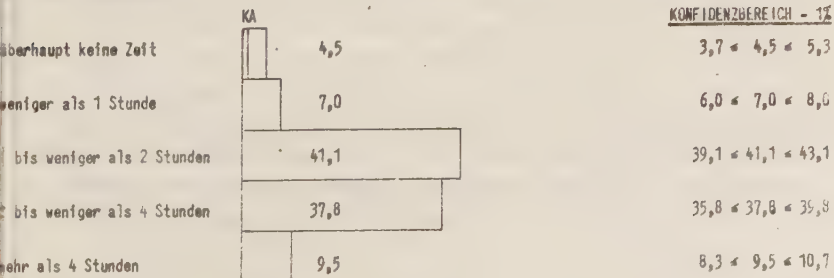


20,5 $\leq$ 22,2 $\leq$ 23,9 +
79,5 $\geq$ 77,8 $\geq$ 76,1 -

Haben Sie an dem Funkkollg "Erziehungswissenschaft" oder "Pädagogische Psychologie" teilgenommen?
(Offiziell angemeldet oder auch nur privat)



Durchschnittlich kann ich für meine berufliche Fortbildung (neben der unmittelbaren Unterrichtsvorbereitung) pro Woche aufbringen:



Kommentar zur Übersicht C 1

Wenn bei Frage 111 (grundsätzliche Bereitschaft) die Mehrheit der Lehrer (72,9 %) eine positive Reaktion im Sinne von Bereitschaft zum Engagement zeigt, so darf dabei nicht übersehen werden, daß mindestens ein Viertel der Lehrer aussagt, im Zeitraum von einem halben Jahr absolut keine Zeit zu haben, sich auch nur mit einem der genannten 24 Themen näher auseinanderzusetzen.

Ordnet man die nachfolgenden Fragen (112 - 118) nach den Häufigkeiten positiver Reaktionen, ergibt sich nachstehende Reihenfolge:

1. Interesse an Literatur (88,3 %)
2. Interesse an Fortbildungsveranstaltungen (88,2 %)
3. Ein erster Überblick anhand von Literatur wurde gewonnen (68,5 %)
4. Besuch von Fortbildungsveranstaltungen (41,0 %)
5. Intensives Literaturstudium (33,4 %)
6. Eigene Versuche (allein oder mit Kollegen) (22,2 %)
7. Mitarbeit in offiziellen Gremien oder bei offiziellen Versuchen (12,5 %)

Besonders wichtig sind hier folgende Hinweise:

Obwohl ein starkes Interesse an Fortbildungsangeboten besteht, wurden durch entsprechende Veranstaltungen bisher weniger als die Hälfte der Lehrer erreicht. Nur ein Drittel der Lehrer befaßte sich mit mindestens einem der Themenangebote besonders intensiv. Ein Drittel der Lehrer hat dagegen zu keinem der genannten Themen auch nur einen ersten Überblick gewonnen. Die geringe Prozentzahl der Mitwirkenden in offiziellen Gremien mag viele nicht weiter verwundern, obwohl sie anzeigt, daß man von einer Beteiligung der Lehrerschaft an Innovationsentscheidungen, wie sie theoretisch oft gefordert wird, weit entfernt ist. Ebenfalls nicht gerechtfertigt ist ein übertriebener Optimismus, der Innovationen von der Basis her erwartet, wenn man die Angaben zur Frage 118 (eigene Versuche) heranzieht, vor allem bei der noch folgenden näheren Aufschlüsselung nach Bereichen und Themen.

Als Quelle für das Fortbildungsinteresse sollte die Teilnahme an den Funkkollegs "Erziehungswissenschaft" und "Pädagogische Psychologie" festgestellt werden. Insgesamt erreichte dieses Angebot nur 15 % der Lehrer. Hier zeigen sich übrigens beim Schulartenvergleich signifikante Unterschiede (1 %-Niveau): Es nahmen signifikant mehr Gymnasiallehrer als Grund- und Hauptschullehrer teil und zwar am Funkkolleg "Pädagogische Psychologie".

Teilnahme Päd. Psych.:	$P_G: 12.1 \leq 15.4 \leq 18.7$
	$P_V: 6.2 \leq 7.5 \leq 8.8$
Gesamtteilnahme:	$P_G: 17.2 \leq 21.0 \leq 24.8$
	$P_V: 11.6 \leq 13.3 \leq 15.0$

Die Angaben zu Frage 120 (Zeitaufwand) werden erst beim Vergleich mit dem Gesamt-Engagementgrad herangezogen.

Im theoretischen Teil der Arbeit wurden für das Engagement der Lehrer folgende Stufen angenommen:

Stufe 0: Abseitsstehen

Stufe 1: Bekundung von Interesse (Literatur, Fortbildung)

Stufe 2: Orientierungsphase (Erster Literaturüberblick, Besuch von Fortbildungsveranstaltungen)

Stufe 3: Verstärkte Auseinandersetzung (Intensives Literaturstudium, Funkkollegs)

Stufe 4: Aktive Teilnahme (offizielle Gremien /Versuche, eigene Versuche allein /mit Kollegen)

Die in der Hauptuntersuchung gefundenen Verteilungen der Lehrerantworten bestätigen im wesentlichen diese ursprüngliche Konzeption. Gleichzeitig ergaben sich aber auch eindeutige Hinweise auf notwendige Modifikationen für die Auswertung des C-Teils.

Stufe 0: Abseitsstehen

Dieser Stufe entspricht die Frage 111 (grundsätzliche Bereitschaft). Ein Vergleich der hier gegebenen Antworten mit den Reaktionen auf die nachfolgenden Fragen weist auf einen

problematischen Sachverhalt hin: Lehrer, die der Behauptung zustimmten, für eine nähere Auseinandersetzung mit den genannten Themen absolut keine Zeit zu haben, bekundeten trotzdem bei Frage 112 und 114 ihr starkes Interesse. Eine Bejahung der Frage 111 schließt weiter nicht aus, daß der betreffende Lehrer sich bereits vorher mehr oder minder intensiv mit reformrelevanter Problematik im Sinne der übrigen Fragen auseinandergesetzt hat. Wegen dieser Problematik kann die Frage 111 (grundsätzliche Bereitschaft) zur Berechnung eines Gesamtpunktwertes für das reformerische Engagement der Lehrer nicht herangezogen werden. Als deskriptive Aussage und wegen ihrer Pufferfunktion bleibt sie jedoch für den C-Teil wertvoll.

Stufe 1: Bekundung von Interesse (Literatur, Fortbildung)

Dieser Stufe entsprechen die Fragen 112 (Interesse an Fortbildung) und 114 (Interesse an Literatur). Erwartungsgemäß sind bei diesen Fragen die meisten positiven Reaktionen zu verzeichnen. Hinsichtlich des Interesses an Fortbildungsveranstaltungen und des Interesses an Literatur bestehen nur geringfügige Unterschiede. Da die beiden Fragen also offensichtlich als gleichartig empfunden werden, besteht neben der Möglichkeit eines gleichen Antwortmusters auch die Wahrscheinlichkeit, daß sich einige Lehrer zu einer alternativen Beantwortungsweise entschlossen haben. Dementsprechend ist es am sinnvollsten, bei der Bildung eines Gesamtpunktwertes die Fragen 112 und 114 als Alternativen aufzufassen.

Stufe 2: Orientierungsphase (Erster Literaturüberblick, Besuch von Fortbildungsveranstaltungen)

Dieser Stufe entsprechen die Fragen 115 und 113. Während das Antwortverhalten zu Frage 115 (erster Literaturüberblick) den Erwartungen entsprach, zeigte sich Frage 113 (Besuch von Fortbildungsveranstaltungen) im Sinne psychologischer Testkriterien als "schwierigere Aufgabe", die sich besser der nächsten Stufe zuordnen läßt.

Stufe 3: Verstärkte Auseinandersetzung (Intensives
Literaturstudium, Funkkollegs)

Dieser Stufe entsprechen die Fragen 116 und 119. Der Rangplatz der Frage 116 (intensives Literaturstudium) entspricht wieder den Erwartungen. Die Teilnahme an den Funkkollegs war dagegen wesentlich geringer als angenommen. Bei dieser Frage ist zu bedenken, daß neben reformerischem Engagement eine ganze Reihe weiterer Faktoren die Teilnahme beeinflussen. Bei der Bildung eines Gesamtpunktwertes muß daher die Teilnahme an den Funkkollegs unberücksichtigt bleiben. An die Stelle dieser Frage tritt die "Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen", die sich vom Schwierigkeitsindex her besser dieser Stufe zuordnen läßt. Zwar wirken hier ebenfalls neben dem reformerischen Engagement weitere Faktoren vor allem auf das Fernbleiben von Fortbildungsveranstaltungen ein. Die erfolgte Teilnahme muß jedoch unbedingt positiv gewertet werden. Eine Benachteiligung der Teilnehmer bzw. Nichtteilnehmer kann am ehesten durch eine Alternativbewertung der Fragen 116 (intensives Literaturstudium) und 113 (Besuch von Fortbildungsveranstaltungen) ausgeglichen werden.

Stufe 4: Aktive Teilnahme (offizielle Gremien /Versuche,
eigene Versuche allein /mit Kollegen)

Dieser Stufe entsprechen die Fragen 117 (offizielle Mitarbeit) und 118 (eigene Versuche). Erwartungsgemäß zeigten sich hier die wenigsten positiven Reaktionen. Die Unterschiede im Antwortverhalten zu den beiden Fragen sind geringfügig. Für die Bildung eines Gesamtpunktwertes empfiehlt sich wiederum eine Alternativbewertung, da für die Berufung zur offiziellen Mitarbeit neben dem reformerischen Engagement, das hier sicher positiv zu werten ist, zusätzliche Faktoren eine Rolle spielen.

Die hier zu den einzelnen Stufen vorgetragenen Überlegungen lassen sich auch empirisch absichern; die durchgeführten Skalogrammanalysen, auf die noch eingegangen wird, sprechen eindeutig für den aufgezeigten Lösungsweg zur Bewertung des reformerischen Engagements der Lehrer.

Übersicht: C 2

ENGAGEMENT IN DEN EINZELNEN BEREICHEN

(EINE ODER MEHR ANKREUZUNGEN ZU DEN FRAGEN 112. - 116.)

CURRICULARE
PLANUNG



47,3 ≤ 49,3 ≤ 51,3
52,7 ≥ 50,7 ≥ 48,7

AUßERE
DIFFERENZIERUNG



67,2 ≤ 69,1 ≤ 71,0
32,8 ≥ 30,9 ≥ 29,0

INNERE
DIFFERENZIERUNG



69,8 ≤ 71,6 ≤ 73,4
30,2 ≥ 28,4 ≥ 26,6

OBJEKTIVE
LEISTUNGSMESSUNG



67,8 ≤ 69,7 ≤ 71,6
32,2 ≥ 30,3 ≥ 28,4

BERATUNG



45,6 ≤ 47,6 ≤ 49,6
54,4 ≥ 52,4 ≥ 50,4

CHANCENGLEICHHEIT



37,0 ≤ 39,0 ≤ 41,0
63,0 ≥ 61,0 ≥ 59,0

Kommentar zur Übersicht C 2

Nach dem in der Übersicht C 1 dargestellten Antwortverhalten der Lehrer zu den einzelnen Fragen des C-Teils soll die Übersicht C 2 einen Eindruck von dem Gesamt-Engagement der Lehrer in den einzelnen angesprochenen Bereichen vermitteln. Die Fragestellung lautet: Wieviel Prozent der Lehrer zeigen ein bereichsspezifisches Engagement (eine oder mehrere Ankreuzungen bei den Fragen 112 bis 118) bzw. absolut kein Engagement?

Es ergibt sich folgendes Bild:

Mit rund 70 % wenden sich die Lehrer am stärksten den Bereichen "Innere Differenzierung", "Objektive Leistungsmessung" und "Äußere Differenzierung" zu, rund 30 % der Lehrer zeigt hier dagegen keinerlei Engagement. Die geringfügigen Unterschiede zwischen diesen drei Bereichen sind nicht signifikant.

Es folgen die Bereiche "Beratung" und "Curriculare Planung", die sich ebenfalls untereinander nicht signifikant unterscheiden. Hier halten sich Zuwendung und Desinteresse in etwa die Waage.

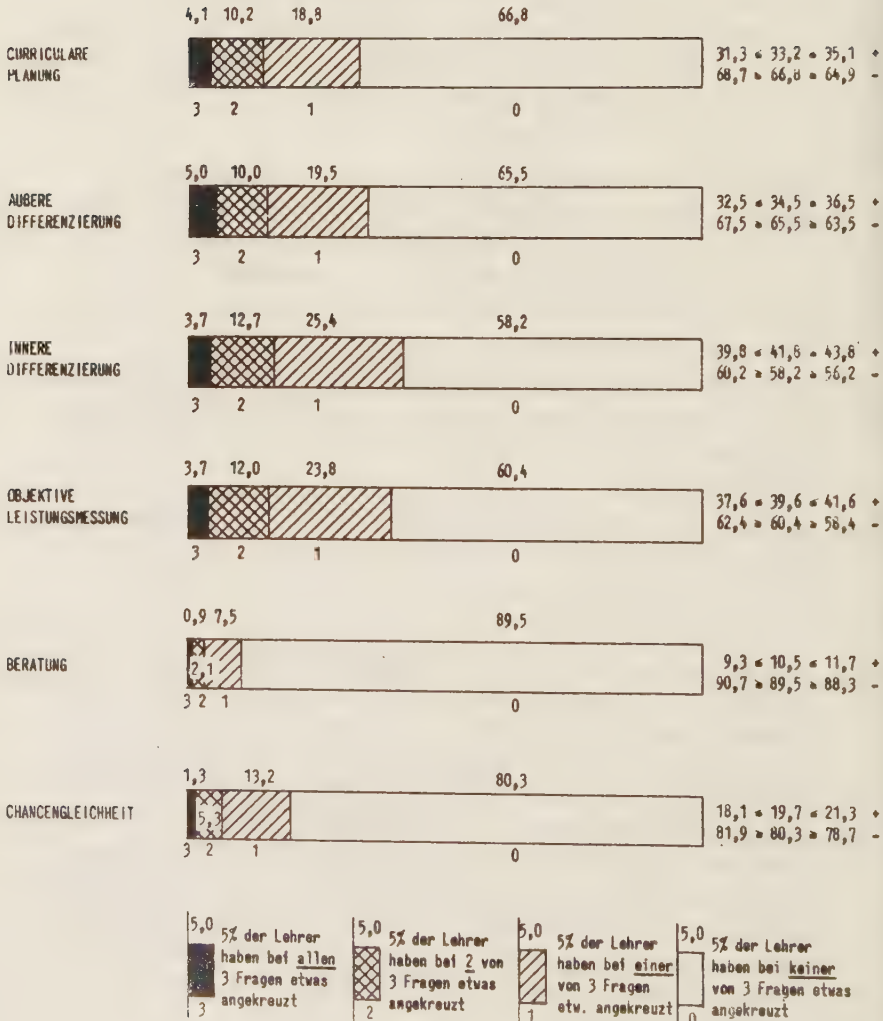
Am wenigsten Beachtung findet der Bereich "Chancengleichheit". Nur 39 % der Lehrer äußert ein mehr oder minder starkes Engagement gegenüber 61 %, die diesen Bereich völlig ignorieren.

Der durch die Übersicht C 2 vermittelte Gesamteindruck ist noch recht global und bedarf der Ergänzung durch differenziertere Betrachtungen. Aus Übersicht C 1 wurde der geringe Umfang an vollzogenen Aktivitäten (offizielle und inoffizielle Mitarbeit) ersichtlich. Andererseits mag das geäußerte starke Interesse an Literatur bzw. Fortbildungsveranstaltungen als letztlich unverbindliche Absichtsbe-kundung in seiner Aussagekraft bezweifelt werden. Deshalb erscheint eine Aufklärung des Informationsstandes der Lehrer zu den reformrelevanten Themen der sechs Bereiche von besonderem Interesse. Die folgende Übersicht C 3 dient der Aufhellung dieser Frage.

Übersicht: C 3

INFORMATIONSTAND IN DEN EINZELNEN BEREICHEN

(ANTWORTEN ZU DEN FRAGEN 113., 115. und 116)



Kommentar zur Übersicht C 3

Zunächst bedarf die Kurzformel "Informationsstand" einer inhaltlichen Klärung. Eine Überprüfung des bei den Lehrern vorhandenen Wissens zu den vorgegebenen Themen in Form eines schulmeisterlichen Abfragens erschien unzumutbar und wäre auch im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nicht durchführbar gewesen. Als Indikator für "Informiertheit" bot sich die Erfassung erfolgter Fortbildungsbemühungen als geeigneteres Verfahren an. Die Fragen 113, 115 und 116 dienen der Registrierung der Teilnahme an entsprechenden Veranstaltungen und/oder der Beschäftigung mit einschlägiger Literatur (Gewinnung eines ersten Überblicks bzw. intensives Studium einzelner Gebiete).

Eine Rangordnung der einzelnen Bereiche nach den erfolgten Fortbildungsbemühungen der Lehrer ergibt folgendes Bild: An erster Stelle stehen die Bereiche "Innere Differenzierung" und "Objektive Leistungsmessung". Diese Gebiete bestimmen ja auch am nachhaltigsten die tägliche Unterrichtsarbeit. Rund 40 % der Lehrer hat sich mehr oder minder intensiv mit den angesprochenen Themen beschäftigt, während rund 60 % hier keine Ankreuzungen vornahmen. Es folgen die Bereiche "Äußere Differenzierung" und "Curriculare Planung". Diese berühren zwar ebenfalls stark die Unterrichtspraxis, jedoch läßt sich hier ein Trend zur Delegation dieser Aufgabenbereiche an wenige Experten erkennen. Rund ein Drittel der Lehrer setzte sich mit dem vorhandenen Angebot auseinander, zwei Drittel dagegen nicht. Bei allen vier bisher genannten Bereichen können die erfolgten Fortbildungsbemühungen nach ihrer Intensität im ungefähren Verhältnis von 6 : 3 : 1 (Ankreuzungen bei nur einer Frage bis zu Ankreuzungen bei allen drei Fragen) weiter aufgeschlüsselt werden. Die Themen zum Bereich "Chancengleichheit" fanden nur bei rund 20 % der Lehrer Beachtung. Das sich ergebende Defizit von 80 % steht in auffallendem Gegensatz zur starken Thematisierung dieses Bereichs in der pädagogischen Diskussion der letzten Zeit. Mit dem Bereich "Beratung" setzten

sich nur rund 10 % der Lehrer auseinander. Die immer stärker hervortretende Spezialisierungstendenz in Richtung zum "Beratungslehrer" dürfte hier ihren Niederschlag gefunden haben. Bei den beiden zuletzt genannten Bereichen verschiebt sich das Intensitätsverhältnis erfolgter Fortbildungsbemühungen in Richtung einer weniger intensiven Auseinandersetzung ("Chancengleichheit" ca. 7 : 3 : 1; "Beratung" ca. 7 : 2 : 1).

Übersicht: C 4

Bedeutung der einzelnen Bereiche im Engagement der Lehrer



112.
INTERESSE AN FORT-
BILDUNGSVERANSTALTUN-
GEN

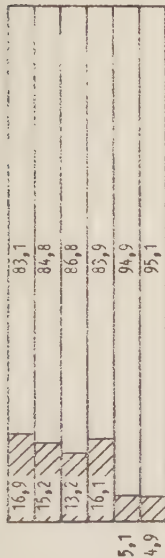


114.
INTERESSE AN
LITERATUR

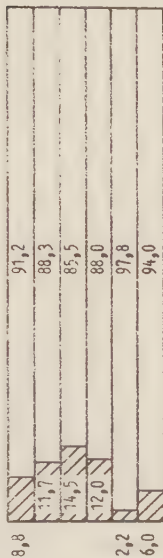


115.
ERSTER ÜBERBLICK
DURCH LITERATUR GE-
WONNEN

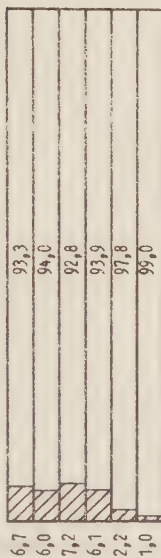
CP AD ID OL BE CH



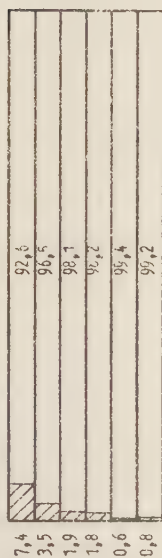
CP AD ID OL BE CH



CP AD ID OL BE CH



CP AD ID OL BE CH



113.
BESUCH VON FORTBIL-
DUNGSVERANSTALTUNGEN

116.
INTENSIVES
LITERATURSTUDIUM

118.
EIGENE VERSUCHE
(ALLEIN ODER MIT
KOLLEGEN)

117.
MITARBEIT IN OFFIZI-
ELLEN GREMSEN ODER
BEI VERSUCHEN

CP = Curriculare Planung
AD = Äußere Differenzierung
ID = Innere Differenzierung
OL = Objektive Leistungsmessung
BE = Beratung
CH = Chancengleichheit

Konfidenzbereich für alle Prozentangaben maximal $\pm 2\%$ auf 1% -Niveau

Kommentar zur Übersicht C 4

Diese Übersicht erlaubt einen Vergleich der sechs Bereiche untereinander im Hinblick auf ihren Stellenwert beim Lehrer auf den verschiedenen Stufen des Engagements. Die Reihenfolge der einzelnen Stufen entspricht im wesentlichen der Rangfolge bei Übersicht C 1. Während dort aber zwischen Interesse an Literatur und Interesse an Fortbildungsveranstaltungen keine wesentlichen Unterschiede festgestellt werden konnten, zeigt die Übersicht C 4, daß die Lehrer in allen Bereichen ein Angebot von Fortbildungsveranstaltungen dem Literaturstudium vorziehen würden. Geringfügigere Abweichungen ergeben sich noch bei den Bereichen "Curriculare Planung", "Innere Differenzierung" und "Chancengleichheit". Im ersten Fall liegt die Mitarbeit in offiziellen Gremien im Rangplatz noch vor der Engagementstufe "Eigene Versuche" - im Gegensatz zu allen übrigen Bereichen. Wie aus der Bearbeitung der Einzelthemen ersichtlich wird, handelt es sich hier um die Erprobung und Beurteilung von Curriculumwürfen, so daß die Umkehrung der Reihenfolge in der Natur der Sache begründet ist. Bei den anderen beiden Fällen handelt es sich um ein Überwiegen des intensiven Literaturstudiums gegenüber dem Besuch von Fortbildungsveranstaltungen. In allen drei Fällen sind die festgestellten Unterschiede jedoch nicht signifikant.

Unter Berücksichtigung des Konfidenzbereiches auf dem 1 %-Niveau lassen sich für die Population folgende Aussagen machen:

1. Interesse an Fortbildungsveranstaltungen:

Innere Differenzierung	52 % - 56 %
Äußere Differenzierung	52 % - 56 %
Objektive Leistungsmessung	50 % - 54 %
Beratung	36 % - 40 %
Curriculare Planung	28 % - 32 %
Chancengleichheit	24 % - 28 %

Das Interesse an den drei erstgenannten Bereichen dürfte in deren unterrichtspraktischen Bedeutsamkeit begründet sein. Ähnliches gilt auch noch für den Bereich "Beratung". Auffallend ist der deutlich geringere Stellenwert der Gebiete "Curriculare Planung" und "Chancengleichheit". Zum ersten wurde bereits auf die Tendenz zur Delegation dieses Bereichs an wenige Experten hingewiesen. Die geringe Bedeutung, die dem Bereich "Chancengleichheit" auch auf allen nachfolgenden Stufen zugemessen wird, deckt sich mit dem im Einstellungsteil erhobenen Befund.

2. Interesse an Literatur:

Innere Differenzierung	46 % - 50 %
Äußere Differenzierung	45 % - 49 %
Objektive Leistungsmessung	45 % - 49 %
Beratung	28 % - 32 %
Curriculare Planung	24 % - 28 %
Chancengleichheit	21 % - 24 %

Die Rangfolge der Bereiche ändert sich nicht. Das Interesse ist im Vergleich zur vorhergehenden Frage allgemein abgesunken, am stärksten im Bereich "Beratung". Diese Tatsache könnte als Indiz dafür gesehen werden, daß der Lehrer bei seinen Fortbildungsbemühungen nicht nur mehr Information wünscht. Zu denken ist vor allem an die Suche nach mehr Kommunikation, aber auch nach stärker aktivierenden Lernformen wie Verhaltenstraining, Planspiele u.dgl.

3. Erster Überblick durch Literatur gewonnen:

Innere Differenzierung	32 % - 36 %
Objektive Leistungsmessung	29 % - 33 %
Äußere Differenzierung	21 % - 25 %
Curriculare Planung	14 % - 20 %
Chancengleichheit	15 % - 18 %
Beratung	6 % - 9 %

Die hier gefundenen Prozentwerte sind im Vergleich zu dem vorher bekundeten Interesse auffallend geringer. Nur zwei Bereiche bilden eine Ausnahme: Beim Gebiet "Chancengleichheit" ist die Abwärtsbewegung relativ schwach ausgeprägt, beim Bereich "Curriculare Planung" sind praktisch keine Prozentverluste festzustellen. Der Hinweis auf den Gegensatz zwischen Interessensbekundung und tatsächlich erfolgten Aktivitäten vermag diesen Sachverhalt nicht zu erklären. Es ist zu vermuten, daß dem Lehrer zu diesen beiden Bereichen ein verstärktes Literaturangebot zur Verfügung stand.

4. Besuch von Fortbildungsveranstaltungen:

Curriculare Planung	15 % - 18 %
Objektive Leistungsmessung	15 % - 18 %
Äußere Differenzierung	14 % - 17 %
Innere Differenzierung	12 % - 15 %
Beratung	4 % - 6 %
Chancengleichheit	4 % - 6 %

Die Unterschiede zwischen den ersten vier Bereichen sind nur gering. Die Änderung in der Rangfolge dürfte jedoch der Gewichtung entsprechender Themen im Fortbildungsangebot entsprechen. Reformrelevante Informationen erreichen auf dem Wege von Fortbildungsveranstaltungen bislang nur einen bestürzend kleinen Prozentsatz der Lehrer.

5. Intensives Literaturstudium:

Innere Differenzierung	13 % - 16 %
Objektive Leistungsmessung	11 % - 13 %
Äußere Differenzierung	10 % - 13 %
Curriculare Planung	8 % - 10 %
Chancengleichheit	5 % - 7 %
Beratung	2 % - 3 %

Die gefundenen Prozentwerte unterscheiden sich nur geringfügig von denen in der vorhergehenden Frage. Der stärkste Rückgang ist beim Bereich "Curriculare Planung" zu verzeichnen, der damit wieder auf den 4. Rangplatz zurückfällt. Die Hoffnung, die bei der vorhergehenden Frage aufgewiesenen Mängel könnten durch ein intensives Selbststudium der Lehrer ausgeglichen werden, muß durch die gefundenen Prozentwerte enttäuscht werden.

6. Eigene Versuche (allein oder mit Kollegen):

Innere Differenzierung	6 % - 8 %
Curriculare Planung	6 % - 8 %
Objektive Leistungsmessung	5 % - 7 %
Äußere Differenzierung	5 % - 7 %
Beratung	2 % - 3 %
Chancengleichheit	rd. 1 %

Die hier gefundenen Prozentwerte stützen die bei der ersten Übersicht aufgestellte Behauptung, wonach die optimistische Annahme, Innovationen könnten von der Basis her durchgesetzt werden, nicht gerechtfertigt ist.

7. Mitarbeit in offiziellen Gremien oder bei offiziellen Versuchen:

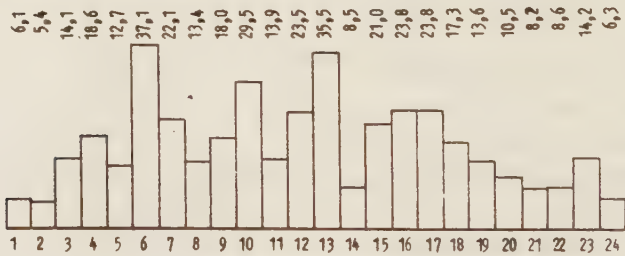
Curriculare Planung	6 % - 9 %
Äußere Differenzierung	3 % - 4 %
Innere Differenzierung	1 % - 3 %
Objektive Leistungsmessung	1 % - 2 %
Chancengleichheit	0 % - 1 %
Beratung	0 % - 1 %

Offensichtlich konzentrierten sich die offiziellen Bemühungen um Reformen vor allem auf den Bereich "Curriculare Planung". Diese Feststellung stützt auch die Befunde zu diesem Gebiet bei den Fragen 3 und 4. Eine Verstärkung dieser Bemühungen und ihre Ausweitung auf die anderen Bereiche erscheint angezeigt.

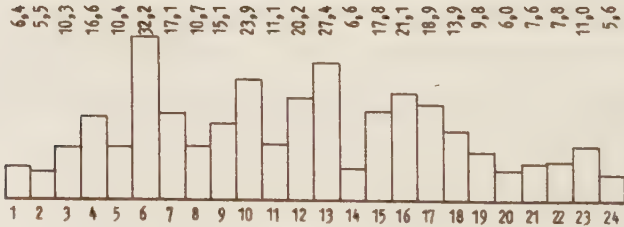
Übersicht: C 5

Hier wird die Verteilung der Ankreuzungen auf die angebotenen 24 Themen für jede der Fragen 112-118 dargestellt. (Die Rangfolge der Fragen entspricht der bei Übersicht C 4.) Die Ziffern 1-24 unter den einzelnen Schaubildern werden durch die nachfolgende Themenliste aufgeschlüsselt.

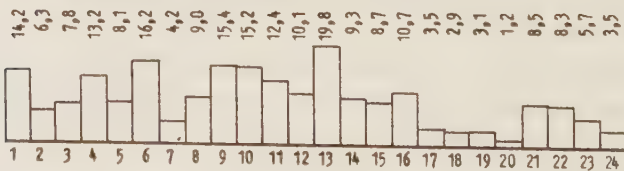
112. INTERESSE AN FORTBILDUNGSVERANSTALTUNGEN



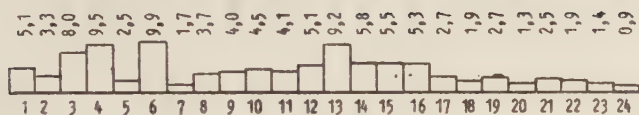
114. INTERESSE AN LITERATUR



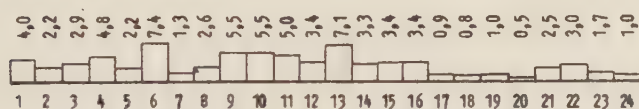
115. ERSTER ÜBERBLICK DURCH LITERATUR GEWONNEN



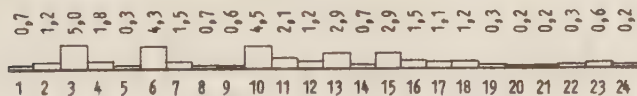
113. BESUCH VON FORTBILDUNGSVERANSTALTUNGEN



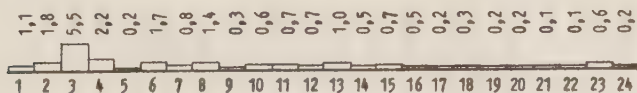
116. INTENSIVES LITERATURSTUDIUM



118. EIGENE VERSUCHE (ALLEIN ODER MIT KOLLEGEN)



117. MITARBEIT IN OFFIZIELLEN GREMIEN ODER BEI OFFIZIELLEN VERSUCHEN



Bereich I	Bereich II	Bereich III	Bereich IV	Bereich V	Bereich VI
01 Curriculumentheorie	05 Kritischer Vergleich verschiedener Schulsysteme in In- und Ausland	09 Sozial- und Lernpsychologische Grundlagen des Unterrichts	13 Problematik der Überprüfung und Beurteilung von Schülerleistungen	17 Möglichkeiten und Probleme der Schülerberatung	21 Einführung in die Pädagogische Soziologie
02 Verfahrensweisen zur Curriculumentwicklung	06 Möglichkeiten und Probleme der Förderung schwacher Schüler	10 Vorbereitung und Durchführung von Gruppenunterricht	14 Einführung in Statistik und Testpsychologie	18 Möglichkeiten und Probleme der Elternberatung	22 Sozial-kulturelle Voraussetzungen schulischem Lernen
03 Erprobung und Beurteilung von Curriculaentwürfen	07 Möglichkeiten und Probleme der Förderung besonderer Begabungsrichtungen	11 Möglichkeiten und Probleme des programmierten Unterrichts	15 Anleitung zur Entwicklung lernzielorientierter Tests durch den Lehrer	19 Möglichkeiten und Probleme des Schulpсихologischen Beratungsdienstes	23 Möglichkeiten und Probleme der Verwirklichung des Prinzips der Chancengleichheit
04 Überblick über Curriculaentwürfe oder bereits vorhandene Curricula aus ihrem unterrichtlichen Fachbereich	08 Berichte über Erfahrungen mit verschiedenen Schulsystemen (Gesamtschulen, Kern-Kurs-Systeme u. ä.)	12 Übersicht über vorhandene Arbeitsmittel zur Differenzierung in ihrem unterrichtlichen Fachbereich	16 Überblick über vorhandene Leistungstests zu ihrem unterrichtlichen Fachbereich	20 Beratung von Lehrkräften in schulischen Fragen durch Schulberater	24 Berichte über Erfahrungen mit Programmen kompensatorischer Erziehung

Kommentar zur Übersicht C 5

In Ergänzung der bisherigen Befunde lassen sich aus vorstehender Übersicht zusätzliche Informationen gewinnen, die vor allem die Präferenzen der Lehrer für bestimmte Themenstellungen betreffen.

1. Bereich: Curriculare Planung

Die Lehrer sind hier vor allem an konkreten Curriculum-entwürfen interessiert, vor allem aus den Fachbereichen, die sie selbst unterrichten. Auffallend ist das geringe Interesse an den Verfahrensweisen zur Curriculumentwicklung. Ähnliches gilt für die Auseinandersetzung mit Curriculumtheorie. Immerhin wurde hier ein erster Überblick gewonnen (Rangplatz 1 bei Frage 115). Die letzte Aussage muß jedoch relativiert werden, da sie nur für 14 % der Lehrer zutrifft.

2. Bereich: Äußere Differenzierung

Eindeutig bevorzugt wird das Thema "Möglichkeiten und Probleme der Förderung schwacher Schüler". Dieses Thema wurde - ebenso wie Thema 7 (Förderung besonderer Begabungsrichtungen) - rein formal dem Bereich "Äußere Differenzierung" zugeordnet, da es in enger Beziehung zu den im A-Teil (Einstellungen) angesprochenen Fragen eines Kern-Kurs-Systems steht. Natürlich könnte es ebenso dem Bereich "Innere Differenzierung" zugeordnet werden, wodurch dann dessen ohnedies großer Stellenwert beim Lehrer noch erhöht würde. Ein Vergleich mit den Themen 5 (Vergleich verschiedener Schulsysteme) und 8 (Erfahrungen mit verschiedenen Schulsystemen) zeigt, daß den Lehrern weniger an einem Theoretisieren über verschiedene Schulmodelle und Schulsysteme als an dem Problem der Realisierung einer optimalen Förderung der Schüler liegt.

3. Bereich: Innere Differenzierung

Hier interessiert sich der Lehrer vor allem für die Vorbereitung und Durchführung von Gruppenunterricht, sowie für die vorhandenen Arbeitsmittel zur Differenzierung. Eine mögliche Form, der "Programmierte Unterricht", steht jedoch im Rangplatz noch hinter der mehr theoretischen Auseinandersetzung mit den sozial- und lernpsychologischen Grundlagen des Unterrichts.

4. Bereich: Objektive Leistungsmessung

Im Vordergrund steht offensichtlich das Bemühen der Lehrer, bei Überprüfungen und Beurteilungen dem Schüler gerecht zu werden (Thema 13). Es dominiert dabei das Interesse an den bereits vorhandenen Leistungstests und den Möglichkeiten, eigene lernzielorientierte Tests zu entwickeln, während die notwendigen zugrundeliegenden statistischen und testpsychologischen Kenntnisse kaum gefragt sind.

5. Bereich: Beratung

In diesem Bereich wendet man sich in erster Linie der Schüler- und Elternberatung zu. Auffallend ist, daß der "Schulpsychologische Beratungsdienst" im Interesse der Lehrer einen höheren Stellenwert besitzt, als die Möglichkeit der Beratung von Lehrkräften durch Schulberater.

6. Bereich: Chancengleichheit

Auch hier wendet sich das Interesse der Lehrer vorrangig dem Thema zu, das sich mit der Umsetzung von Ideen in die Praxis befaßt. Im Gegensatz zu dieser Feststellung folgen dann aber die beiden theoretischen Themen "Einführung in die Pädagogische Soziologie" und "Sozial-kulturelle Voraussetzungen schulischen Lernens" noch vor den Erfahrungsberichten mit Programmen kompensatorischer Erziehung. Die bereits festgestellte geringe Auseinandersetzung mit dem Problem der Chancengleichheit legt die Interpretation

nahe, daß sich die Lehrer unter dieser Themenstellung nichts Konkretes vorstellen konnten.

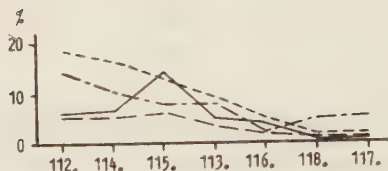
Im Vordergrund der bisherigen Betrachtung stand das Interesse der Lehrer an den Einzelthemen. Die Prozentwerte bei den Fragen 115, 113 und 116 (Informationsstand) unterscheiden sich - bis auf drei Ausnahmen - nur unwesentlich. Bei letzteren handelt es sich einmal um den bereits hervorgehobenen Anstieg des Wertes für Thema 1 (Curriculumtheorie) bei Frage 115 (erster Überblick). In den anderen beiden Fällen setzt sich in den Bereichen "Äußere Differenzierung" und "Objektive Leistungsmessung" die bei den ersten beiden Fragen feststellbare Präferenz für ein bestimmtes Thema nur noch bei den nachfolgenden Fragen fort.

Es bleibt somit lediglich die Betrachtung der Themen im Hinblick auf bereits erfolgte Aktivitäten der Lehrer. Die offizielle Mitarbeit ist weitgehend auf die Erprobung und Beurteilung von Curriculumentwürfen beschränkt. Hierzu werden von den Lehrern auch eigene Versuche inoffizieller Art (allein oder mit Kollegen) unternommen. Weitere eigene Bemühungen erfolgen zur Förderung schwacher Schüler, zur Durchführung von Gruppenunterricht und - allerdings in sehr geringem Umfang - zur Entwicklung lernzielorientierter Tests.

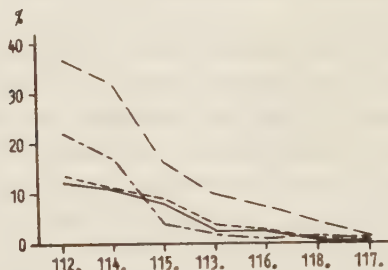
Alle zu dieser Übersicht gemachten Aussagen müssen immer in Verbindung zu den insgesamt doch sehr geringen Prozentwerten gesehen und entsprechend gewertet werden.

Abschließend sollen die gemachten Ausführungen durch eine Umwandlung der Übersicht C5 in bereichsspezifische Kurvendarstellungen veranschaulicht werden.

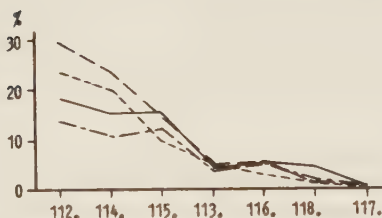
CURRICULARE
PLANUNG



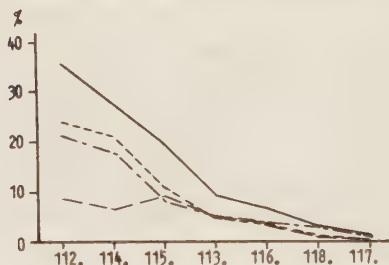
ÄUßERE
DIFFERENZIERUNG



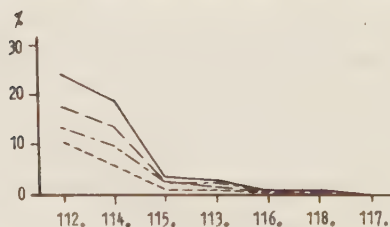
INNERE
DIFFERENZIERUNG



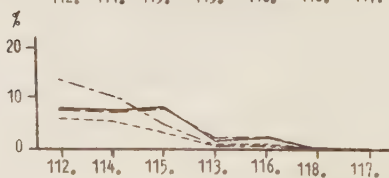
OBJEKTIVE
LEISTUNGSMESSUNG



BERATUNG



CHANCENGLEICHHEIT



Schulartenvergleich zum C-Teil

Signifikante Unterschiede zwischen den drei Schularten beschränken sich auf wenige markante Punkte, die hier zusammenfassend wiedergegeben werden.

Die stärksten Unterschiede ergaben sich im Bereich "Curriculare Planung". Hier zeigen die Gymnasiallehrer bei allen Fragen ein relativ hohes Engagement, während bei Grund- und Hauptschullehrern von einem deutlichen Defizit gesprochen werden muß. Die zu den einzelnen Fragen gefundenen Prozentwerte mit dem zugehörigen Konfidenzbereich auf dem 1 %-Niveau belegen diese Behauptung.

112. Interesse an Fortbildungsveranstaltungen (CP):

*	→ P _G :	36.7	≤	41.2	≤	45.7
	→ P _R :	28.4	≤	34.6	≤	40.8
	→ P _V :	24.0	≤	26.2	≤	28.4

114. Interesse an Literatur (CP) :

*	→ P _R :	27.6	≤	33.8	≤	40.0
	→ P _G :	29.2	≤	33.6	≤	38.0
	→ P _V :	20.8	≤	22.9	≤	25.0

115. Erster Überblick durch Literatur gewonnen (CP):

*	→ P _G :	40.5	≤	45.1	≤	49.7
*	→ P _R :	23.6	≤	29.5	≤	35.4
*	→ P _V :	18.0	≤	20.0	≤	22.0

113. Besuch von Fortbildungsveranstaltungen (CP):

*	→ P _G :	24.8	≤	28.7	≤	32.6
	→ P _R :	11.8	≤	16.7	≤	21.6
	→ P _V :	9.1	≤	10.6	≤	12.1

116. Intensives Literaturstudium (CP):

*	→ P _G :	14.1	≤	17.6	≤	21.1
	→ P _R :	6.3	≤	10.3	≤	14.3
	→ P _V :	4.7	≤	5.9	≤	7.1

118. Eigene Versuche (allein oder mit Kollegen) (CP):

$$\begin{array}{lcl}
 * \left\{ \begin{array}{l} P_G: 12.5 \leq 15.9 \leq 19.3 \\ \quad P_R: 4.6 \leq 8.2 \leq 11.8 \\ \quad P_V: 2.9 \leq 3.8 \leq 4.7 \end{array} \right.
 \end{array}$$

117. Mitarbeit in offiziellen Gremien oder bei offiziellen Versuchen (CP):

$$\begin{array}{lcl}
 * \left\{ \begin{array}{l} P_G: 10.6 \leq 13.8 \leq 17.0 \\ \quad P_R: 6.3 \leq 10.3 \leq 14.3 \\ \quad P_V: 3.9 \leq 5.0 \leq 6.1 \end{array} \right.
 \end{array}$$

Mit der Problematik curricularer Planung eng verknüpft ist der Bereich "Objektive Leistungsmessung". Hier ergibt sich bei drei Fragen ein ähnlicher Befund. Grund- und Hauptschullehrer wenden sich bei den Fragen 112 (Interesse an Fortbildung) und 114 (Interesse an Literatur) am wenigsten den entsprechenden Themenangeboten zu, während die Realschullehrer am stärksten ihr Interesse bekunden. Ebenso verhält es sich bei der Durchführung eigener Versuche zur Verbesserung der Beurteilung von Schülerleistungen. Fortbildungsveranstaltungen zu dieser Problematik wurden jedoch am stärksten von Grund- und Hauptschullehrern, am wenigsten von Gymnasiallehrern besucht. Bei den übrigen Fragen ergaben sich keine signifikanten Unterschiede.

112. Interesse an Fortbildungsveranstaltungen (OL):

$$\begin{array}{lcl}
 * \left\{ \begin{array}{l} P_R: 54.6 \leq 61.0 \leq 67.4 \\ \quad P_G: 51.4 \leq 56.0 \leq 60.6 \\ \quad P_V: 47.6 \leq 50.1 \leq 52.6 \end{array} \right.
 \end{array}$$

114. Interesse an Literatur (OL):

$$\begin{array}{lcl}
 * \left\{ \begin{array}{l} P_R: 50.9 \leq 57.4 \leq 63.9 \\ \quad P_G: 47.6 \leq 52.2 \leq 56.8 \\ \quad P_V: 40.9 \leq 43.3 \leq 45.7 \end{array} \right.
 \end{array}$$

118. Eigene Versuche (allein oder mit Kollegen) (OL):

$$\begin{array}{l} \left. \begin{array}{l} \rightarrow P_R: \\ \rightarrow P_G: \\ * \rightarrow P_V: \end{array} \right\} \begin{array}{l} 6.1 \leq 10.0 \leq 13.9 \\ 6.4 \leq 9.0 \leq 11.6 \\ 3.7 \leq 4.7 \leq 5.7 \end{array} \end{array}$$

113. Besuch von Fortbildungsveranstaltungen (OL):

$$\begin{array}{l} \left. \begin{array}{l} \rightarrow P_V: \\ * \rightarrow P_R: \\ \rightarrow P_G: \end{array} \right\} \begin{array}{l} 15.8 \leq 17.7 \leq 19.6 \\ 10.7 \leq 15.4 \leq 20.1 \\ 8.0 \leq 10.9 \leq 13.8 \end{array} \end{array}$$

Besonders auffällige Unterschiede ergaben sich weiter im Bereich "Äußere Differenzierung". Es wurde bereits hervorgehoben, daß beim zugehörigen Themenangebot dem Problem der Förderung schwacher Schüler bei allen Fragen eindeutig die meiste Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Dementsprechend beziehen sich die gefundenen Unterschiede in erster Linie auch auf diese Problematik, die ebenso gut dem Bereich "Innere Differenzierung" zugerechnet werden kann. Im Gegensatz zu den zuerst geschilderten Unterschieden weisen nun bei allen Fragen (außer 117: offizielle Mitarbeit) die Grund- und Hauptschullehrer die höchsten Prozentwerte auf. Dieses Ergebnis stimmt mit den Befunden aus dem Einstellungsteil überein.

112. Interesse an Fortbildungsveranstaltungen (AD):

$$\begin{array}{l} \left. \begin{array}{l} \rightarrow P_V: \\ * \rightarrow P_R: \\ \rightarrow P_G: \end{array} \right\} \begin{array}{l} 55.1 \leq 57.5 \leq 59.9 \\ 43.2 \leq 49.7 \leq 56.2 \\ 38.4 \leq 43.0 \leq 47.6 \end{array} \end{array}$$

114. Interesse an Literatur (AD):

$$\begin{array}{l} \left. \begin{array}{l} \rightarrow P_V: \\ * \rightarrow P_R: \\ \rightarrow P_G: \end{array} \right\} \begin{array}{l} 47.7 \leq 50.2 \leq 52.7 \\ 35.7 \leq 42.1 \leq 48.5 \\ 33.6 \leq 38.1 \leq 42.6 \end{array} \end{array}$$

115. Erster Überblick durch Literatur gewonnen (AD):

*	→P _V :	27.1 ≤ 29.3 ≤ 31.5
	→P _R :	21.1 ≤ 26.9 ≤ 32.7
	→P _G :	18.7 ≤ 22.5 ≤ 26.3

113. Besuch von Fortbildungsveranstaltungen (AD):

*	→P _V :	16.1 ≤ 18.0 ≤ 19.9
	→P _R :	6.1 ≤ 10.0 ≤ 13.9
	→P _G :	5.7 ≤ 8.2 ≤ 10.7

116. Intensives Literaturstudium (AD):

*	→P _V :	11.5 ≤ 13.2 ≤ 14.9
	→P _R :	5.0 ≤ 8.7 ≤ 12.4
	→P _G :	5.1 ≤ 7.5 ≤ 9.9

118. Eigene Versuche (allein oder mit Kollegen) (AD):

*	→P _V :	5.2 ≤ 6.4 ≤ 7.6
	→P _G :	3.9 ≤ 6.1 ≤ 8.3
	→P _R :	0.6 ≤ 2.8 ≤ 5.0

Bei diesem Vergleich zeigen die Gymnasiallehrer das geringste Engagement. Nur bei der Frage nach eigenen Versuchen ergeben sich zwischen Gymnasiallehrern und Grund- und Hauptschullehrern keine signifikanten Unterschiede. Im Bereich "Innere Differenzierung" übersteigen die Eigenaktivitäten der Gymnasiallehrer signifikant die der Grund- und Hauptschullehrer.

118. Eigene Versuche (allein oder mit Kollegen) (ID):

*	→P _G :	8.9 ≤ 11.9 ≤ 14.9
	→P _R :	4.4 ≤ 7.9 ≤ 11.4
	→P _V :	4.7 ≤ 5.8 ≤ 6.9

Ein letzter Unterschied ist im Bereich "Beratung" festzustellen. Hier bekunden die Gymnasiallehrer weniger Interesse an den angebotenen Themen als Realschullehrer und Grund- und Hauptschullehrer.

112. Interesse an Fortbildungsveranstaltungen (BE):

*	P _R :	38.6	≤	45.1	≤	51.6
	P _V :	36.4	≤	38.8	≤	41.2
	P _G :	27.9	≤	32.2	≤	36.5

114. Interesse an Literatur (BE):

*	P _R :	27.6	≤	33.8	≤	40.0
	P _V :	29.1	≤	31.4	≤	33.7
	P _G :	18.5	≤	22.3	≤	26.1

Es wurde bereits erwähnt, daß die Gymnasiallehrer signifikant stärker am Funkkolleg "Pädagogische Psychologie" (Frage 119) teilnahmen. Dieses Funkkolleg ist in Rheinland-Pfalz ein wichtiges Element im Rahmen eines Medienverbundes zur Ausbildung von Beratungslehrern ¹⁷⁵⁾. Die stärkere Teilnahme der Gymnasiallehrer steht in dieser Hinsicht im Gegensatz zu dem geringeren Interesse am Bereich "Beratung". Der Wunsch, auf diesem Wege die Qualifikation zum Beratungslehrer zu erwerben, kann daher nicht ohne weiteres als Motiv für die Teilnahme am Funkkolleg unterstellt werden.

175) Vgl. Hartmann, Wilfried: Neue Aufgaben der Schule als Aufgaben der Lehrerfort- und -weiterbildung, S.120. In: ILF - Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung Mainz, Lehrerfort- und -weiterbildung, Mainz, 1975

2. Überprüfung globaler Hypothesen

Ausgangspunkt ist folgende Fragestellung:

Wie wirken sich die Einstellungen zu Teilbereichen schulischer Innovation auf das reformerische Engagement der Lehrer aus?

Dabei bilden die Einstellungen der Lehrer zu den innovativen Teilbereichen die unabhängigen oder Prädiktorvariablen, das reformerische Engagement dagegen die abhängige oder Kriteriumsvariable. Bevor jedoch diese Fragestellung überprüft werden kann, erscheint eine Reduktion des in den vorangegangenen Abschnitten beschriebenen Datenmaterials erforderlich. Zwei Gründe sprechen für eine solche Maßnahme: Erstens ist angesichts der Komplexität der erhobenen Daten die für die Aufdeckung von Zusammenhängen notwendige Überschaubarkeit nur durch die sinnvolle Zusammenfassung mehrerer Variablen zu wenigen Gruppen gewährleistet. Zweitens ist die Interpretation von Einzelaussagen in der Regel wesentlich stärker fehlerbehaftet als die Deutung von Gesamtwerten, die sich auf mehrere Einzelbeobachtungen stützen.

Die nächsten beiden Abschnitte dienen deshalb der Klärung der Frage, wie sich das vorliegende Datenmaterial für die unabhängigen und abhängigen Variablen in sinnvoller Weise zusammenfassen läßt.

2.1 Die Prädiktorvariablen

Die im theoretischen Teil der Arbeit begründete Entscheidung für das "Verfahren der summierten Schätzwerte" von Likert impliziert bereits die Notwendigkeit der Zusammenfassung der Variablen des Einstellungsteils zu einem oder mehreren Summenwerten. Diese Summierungen sind aber nur unter der Bedingung zulässig, daß es sich um homogene

Items handelt. Das Auffinden von Itemgruppen, die diese Voraussetzung erfüllen, wird durch das Verfahren der Faktorenanalyse ermöglicht. Im folgenden sollen die wesentlichen Punkte des weiteren Vorgehens umrissen werden.

Zunächst sollte die Reliabilität des Einstellungsteils überprüft werden. Zu diesem Zweck wurde auf zwei verschiedenen Wegen eine Halbierung der Stichprobe vorgenommen ("odd-even"- und "sampling"-Methode) und für jede Hälfte getrennt eine Faktorenanalyse gerechnet. Die Lösungen erwiesen sich als konsistent und stabil.

Als nächster Schritt sollten ungünstige Items selektiert werden. Dazu gehörten alle statements, die keine Ladungen über .30 aufwiesen. Ferner sollten unter der spezifischen Zielsetzung der später durchzuführenden Summierungen beim Likert-Verfahren solche Items eliminiert werden, die auf mehreren Faktoren eine bedeutsame Ladung aufwiesen. Ebenfalls unter diesem Aspekt mußten die Variablen als ungeeignet angesehen werden, die wegen ihres Eisbrechercharakters bzw. zu spezifischer Formulierung eine isolierte Stellung einnahmen und zur Bildung von Einzelrestfaktoren (unique factors) führten.

Die Zahl der zu extrahierenden Faktoren wurde nach folgenden Kriterien bestimmt: Nach Kaiser und Dickman sollte man nur Faktoren mit Eigenwerten größer als 1 extrahieren ¹⁷⁶⁾. Einen weiteren Hinweis liefert der "Scree-plot" nach Cattell ¹⁷⁷⁾. Neben diesen formalen Kriterien sollte nach Durchführung der Rotation die Frage nach der Interpretierbarkeit der extrahierten Faktoren als zusätzlicher Aspekt herangezogen werden.

Gerechnet wurde nach der Hauptkomponentenmethode mit anschließender Varimax-Rotation. Nachstehend ist die rotierte Faktorenmatrix wiedergegeben, die die Grundlage für die Bestimmung der Prädiktorvariablen bildet.

176) Vgl. Überla, Karl: Faktorenanalyse, Springer, Berlin /Heidelberg, 1968, S.125

177) a.a.O., S.127 f.

Rotierte Faktorenmatrix 1

Var. Nr.	1	2	Faktoren		5	6	Kommu- nalität
			3	4			
09	.01985	<u>.59690</u>	.02481	-.05264	.06168	.13546	.38223
10	.12111	.19198	.05027	.01732	.01798	<u>.61585</u>	.43395
12	<u>.58509</u>	-.13105	-.14488	.13309	.03191	-.03795	.40066
14	<u>.43844</u>	.02564	-.11468	.12686	.25041	.13031	.30182
16	.06667	.18730	.07334	.01856	.07513	<u>.70328</u>	.54550
17	.02995	<u>.62423</u>	-.04921	-.04770	-.10204	.12303	.42081
19	-.09025	<u>.56392</u>	.21288	-.15618	-.21516	.09125	.45049
20	-.18885	<u>.50789</u>	.16549	-.04883	-.22519	.05873	.37755
22	-.27552	<u>.56083</u>	.17020	-.04020	.05430	-.07265	.42925
23	.28657	.06277	.32120	.02625	-.01420	<u>-.58652</u>	.53413
24	-.10555	.23975	<u>.49211</u>	-.15181	-.07797	.00039	.33992
25	.21828	-.00108	-.09549	.09903	<u>.54837</u>	.13045	.38430
26	-.12523	.15563	.17796	-.14660	<u>-.70685</u>	-.09689	.60209
27	<u>.62087</u>	-.23014	-.09606	.14289	.32907	.11315	.58918
28	-.25360	<u>.65948</u>	.18086	-.05111	.11290	<u>-.08432</u>	.55441
31	<u>.56632</u>	-.13930	-.05997	.12019	.33119	.07497	.47348
34	.30186	.07698	-.17599	.09721	<u>.57871</u>	.04416	.47433
38	<u>.54078</u>	-.09707	-.04086	.12497	.30886	.17765	.44612
39	.17882	-.09652	.02272	.14881	.14456	<u>.66740</u>	.53027
42	-.04300	.15360	<u>.47458</u>	-.22344	-.21842	.00107	.34830
45	-.01817	.26439	.24564	<u>-.65231</u>	-.11825	.07409	.57555
46	.13346	<u>.51661</u>	.05497	-.18027	-.26926	.05451	.39569
50	.24749	.02720	-.15359	<u>.63042</u>	.08344	.07036	.49493
52	-.08924	.06725	<u>.73599</u>	-.02518	-.10419	.00554	.56569
54	.27300	-.16806	-.16234	<u>.73595</u>	.12949	.03419	.68869
55	-.33088	<u>.64012</u>	.13342	-.01004	.08901	-.06993	.54995
57	-.07309	.19358	.24546	-.09248	<u>-.62366</u>	.01393	.50076
58	-.10981	<u>.53432</u>	.08109	-.13975	-.10792	.02239	.33581
59	<u>.45247</u>	-.25830	-.19708	.20472	.22632	.03126	.40440
61	-.25872	.11993	<u>.64507</u>	-.19427	-.21146	-.00186	.57989
62	.25903	-.09117	-.08372	<u>.69916</u>	.10970	.10083	.59345
64	<u>.58690</u>	-.04995	-.01131	.12785	-.10056	-.04610	.37566
65	<u>.62974</u>	-.10143	-.17312	.20528	.03873	-.00908	.48056
66	<u>.64092</u>	-.12388	-.14042	.19989	.30061	.11697	.58984
67	.33893	-.18583	-.07039	<u>.66190</u>	.13504	.08531	.61799
68	-.22149	.12715	<u>.69634</u>	-.14461	-.17516	-.01594	.60197

Zur Charakterisierung der einzelnen Faktoren werden in nachfolgender Übersicht die zusammengehörigen statements, geordnet nach der Höhe ihrer Ladung auf dem jeweiligen Faktor, wiedergegeben.

1. Faktor: "Konservatismus"

Eigenwert: 3.96244; Anteil erklärter Gesamtvarianz: 11,0 %;

Var. Nr.	Ladung	Wortlaut im Fragebogen
66	.64092	Reformen verhindern eine kontinuierliche Aufbauarbeit.
65	.62974	Den Schülern wird heutzutage von den Lehrern zuviel Freiheit gewährt.
27	.62087	Unsere Schulen brauchen jetzt Ruhe anstatt Reformen.
64	.58690	Für den Übertritt zu den weiterführenden Schulen sollten strenge Aufnahmeprüfungen durchgeführt werden.
12	.58509	Unsere Schule muß wieder eine Lernschule werden.
31	.56632	Gerade im schulischen Bereich sollte man Veränderungsbestrebungen mit größter Skepsis begegnen.
38	.54078	Schule und Schüler sind für Experimente zu schade.
59	.45247	Die Kritik an bestehenden Zuständen ist eine Modeerscheinung.
14	.43844	Mit erziehungswissenschaftlichen Theorien kann man in der Unterrichtspraxis wenig anfangen.

2. Faktor: "Veränderungsbereitschaft"

Eigenwert: 3.63865; Anteil erklärter Gesamtvarianz: 10.1 %;

Var. Nr.	Ladung	Wortlaut im Fragebogen
28	.65948	Sozial benachteiligte Schüler werden an unseren Schulen zu wenig gefördert.
55	.64012	Unsere Schulen bevorzugen die Kinder der Mittel- und Oberschicht.
17	.62423	Unsere Schule entspricht einfach zu wenig den Anforderungen der modernen Welt.
09	.59690	Die Lernvoraussetzungen der Schüler werden im Unterricht zu wenig berücksichtigt.
19	.56392	Die bisherigen Methoden der Beurteilung von Schülerleistungen müssen dringend verbessert werden.
22	.56083	Es besuchen noch zu wenig Arbeiter- und Bauernkinder die weiterführenden Schulen.
58	.53432	Psychologische Erkenntnisse werden bei der Unterrichtsgestaltung zu wenig berücksichtigt.
46	.51661	Unsere Lehrpläne müssen gründlich ent-rümpelt werden.
20	.50789	Die Reformvorschläge der Erziehungs-wissenschaftler werden in der Schul-praxis noch zu wenig berücksichtigt.

3. Faktor: "Einstellung zur Inneren und Äußerer
Differenzierung"

Eigenwert: 2.57804; Anteil erklärter Gesamtvarianz: 7.2 %;

Var. Nr.	Ladung	Wortlaut im Fragebogen
52	.73599	Der "schlechte Schüler" erhält in einem Kurs- system Verbesserungschancen, die ihm innerhalb der Jahrgangsklasse versagt bleiben.
68	.69634	Ein vielfältiges Kursangebot ist ein wichtiger Schritt zur Verwirklichung des Prinzips der Chancengleichheit.
61	.64507	Den Fähigkeiten und Interessen der Schüler muß durch ein vielfältiges Kursangebot der Schule Rechnung getragen werden.
24	.49211	Unterricht ist um so besser, je individueller die Schüler ihre Lernwege gestalten können.
42	.47458	Der Lehrer muß bereit sein, zugunsten eines modernen Gruppenunterrichts einen erhöhten Vorbereitungsaufwand auf sich zu nehmen.

4. Faktor: "Einstellung zur Beratung"

Eigenwert: 2.80935; Anteil erklärter Gesamtvarianz: 7.8 %;

Var. Nr.	Ladung	Wortlaut im Fragebogen
54	.73595	Die Bedeutung der Schülerberatung wird heut- zutage überbewertet.
62	.69916	Es genügt, Schülerberatung auf die Behebung akuter Notfälle zu beschränken.
67	.66190	Ein weiterer Ausbau der Schülerberatung ist überflüssig, da das bereits vorhandene An- gebot zu wenig genutzt wird.
45	-.65231	Schülerberatung sollte zu einem festen Be- standteil der Stundenpläne werden.

Var. Nr.	Ladung	Wortlaut im Fragebogen
50	.63042	Durch Beratung können Schüler heutzutage kaum positiv beeinflusst werden.

5. Faktor: "Einstellung zu Curricularer Planung"

Eigenwert: 2.50857; Anteil erklärter Gesamtvarianz: 7.0 %;

Var. Nr.	Ladung	Wortlaut im Fragebogen
26	-.70685	Die Erstellung curricularer Lehrpläne ist für die nächste Zeit eine der wichtigsten Aufgaben.
57	-.62366	Eine Verbesserung schulischen Unterrichts ist nur auf der Grundlage curricularer Lehrpläne möglich.
34	.57871	Die Pläne zur Curriculumentwicklung sind unrealistisch.
25	.54837	Durch curriculare Lehrpläne versucht man Lehrer und Schüler ideologisch zu beeinflussen.

6. Faktor: "Einstellung zur Objektiven Leistungsmessung"

Eigenwert: 1.87248; Anteil erklärter Gesamtvarianz: 5.2 %;

Var. Nr.	Ladung	Wortlaut im Fragebogen
16	.70328	Leistungstests neurotisieren die Schüler.
39	.66740	Eine Note, die sich auf mehrere Einzelbeobachtungen stützen kann, erübrigt den Einsatz von Leistungstests.
10	.61585	Leistungstests geben nur die "Tagesform" eines Schülers wieder.
23	-.58652	Leistungstests sind notwendig, um einen überregionalen Vergleich von Schülerleistungen zu ermöglichen.

Kommentar

Der Konzeption des Einstellungsteils entsprechend wurde die Wirksamkeit von sechs bereichsspezifischen und zwei bereichsübergreifenden Faktoren angenommen. Schon bei der Formulierung der einzelnen statements war aber auch eine starke Überschneidung der verschiedenen Bereiche festgestellt worden. Einige Items konnten also durchaus unter verschiedenem Aspekt betrachtet werden. Die Faktorenanalyse sollte hier klären, welche Komponente beim Beantworter jeweils zur Wirkung kam. Bei einigen Items konnte so das Überwiegen des bereichsübergreifenden gegenüber dem bereichsspezifischen Aspekt festgestellt werden, andere mußten wegen ihrer Doppelladungen als ungünstig eliminiert werden.

Neben diesen im voraus zu erwartenden Änderungen ergaben sich aber auch strukturelle Umwandlungen. So war ursprünglich für den bereichsübergreifenden Faktor "Generelle Reformeinstellung" ein bipolarer Charakter angenommen worden, mit traditionalistischen, konservatistischen Haltungen auf der einen und Veränderungsbereitschaft auf der anderen Seite. Diese Annahme der Eindimensionalität wurde bei allen durchgeführten Faktorenanalysen eindeutig widerlegt. "Konservatismus" und "Veränderungsbereitschaft" erwiesen sich somit als zwei verschiedene, voneinander unabhängige Faktoren. Der nach Durchführung der Voruntersuchung vermutete zweite bereichsübergreifende Faktor "Wissenschaftsaffinität vs. Wissenschaftsfeindlichkeit" konnte für die Stichprobe der Hauptuntersuchung nicht nachgewiesen werden.

Bei den bereichsspezifischen Faktoren ergaben sich zwei Veränderungen: Zum ersten wurde der Bereich "Chancengleichheit" aufgelöst. Nach Selektion der ungeeigneten Items waren hier ein negativ und drei positiv formulierte statements verblieben, die hohe Ladungen auf dem ersten bzw. zweiten Faktor aufwiesen. Inhaltlich läßt sich diese Zuordnung sehr gut rechtfertigen, da das

Prinzip der "Chancengleichheit" als fundamentales Element der Kritik am bestehenden Schulsystem und der Bestrebungen nach möglichen Verbesserungen angesehen werden muß. Zum zweiten konnte für die Bereiche "Äußere und Innere Differenzierung" lediglich die Wirksamkeit eines Faktors nachgewiesen werden. In der Tat war hier nur eine formale Abgrenzung vorgenommen worden. Bei beiden Bereichen stand die Frage im Mittelpunkt, wie den Fähigkeiten und Interessen der Schüler durch differenzierende Maßnahmen am besten Rechnung getragen werden kann. Die übrigen bereichsspezifischen Faktoren - "Curriculare Planung", "Objektive Leistungsmessung" und "Beratung" - wurden durch die Faktorenanalyse bestätigt.

Insgesamt leistet diese faktorenanalytische Lösung eine bessere Durchstrukturierung und Straffung des Einstellungsteils. Mit der ursprünglichen Konzeption unvereinbare Widersprüche traten dagegen nicht auf. Diese Tatsache spricht für die Validität dieses Fragebogenteils (faktorielle Validität).

Durch alle sechs Faktoren werden 48.3 % der Gesamtvarianz erklärt. In etwa die Hälfte dieser erklärten Varianz ist auf die Wirksamkeit des ersten und zweiten Faktors zurückzuführen, während die andere Hälfte durch die bereichsspezifischen Faktoren gemeinsam aufgeheilt wird. Für sich allein genommen sind die Beiträge der bereichsspezifischen Faktoren als relativ gering zu bezeichnen. Unter Hinzuziehung der im deskriptiven Teil erörterten Ergebnisse des C-Teils läßt sich dieser Tatbestand wie folgt deuten: Bislang hat sich die Lehrerschaft noch in relativ geringem Umfang mit den angesprochenen innovativen Teilbereichen auseinandergesetzt. Dementsprechend ist die Entwicklung diesbezüglicher Einstellungen erst in Ansätzen vorhanden. Es lag daher nahe, die vier bereichsspezifischen Aspekte zu einem einzigen Faktor zusammenzufassen. Eine erneute Faktorenanalyse ergab folgende, auf lediglich drei Faktoren reduzierte Matrix:

Rotierte Faktorenmatrix 2

Var.Nr.	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Kommunalität
09	.03502	.03391	.61600	.38183
12	.54654	-.07934	-.16019	.33066
13	.57853	-.28638	.03385	.41786
14	.49389	-.19713	.05685	.28602
17	.00933	.06567	.60842	.37458
19	-.15348	.33980	.54765	.43894
20	-.20481	.26888	.47947	.34413
21	.48401	-.03418	-.21641	.27937
22	-.26604	.08578	.54185	.37173
24	-.14302	.47032	.23740	.29802
26	-.32562	.49586	.06414	.35602
27	.68724	-.20016	-.16819	.54065
28	-.22300	.09436	.67377	.51260
29	-.22231	.46866	.26762	.34068
31	.61859	-.16630	-.09411	.41917
35	.60996	-.27794	-.13342	.46711
38	.60358	-.14945	-.03341	.38776
40	-.15971	.16215	.55321	.35784
42	-.13574	.58720	.13257	.38080
46	.00389	.28750	.46523	.29911
49	-.09755	.47962	.15246	.26280
50	.47547	-.23993	-.01482	.28386
51	-.17253	.52595	.29368	.39264
52	-.07682	.62073	.06921	.39599
54	.55689	-.29019	-.19485	.43230
55	-.28911	.03745	.63494	.48814
56	.47334	-.28992	-.15216	.33125
57	-.21769	.52447	.10795	.33411
58	-.14437	.19919	.52458	.33570
59	.52758	-.26087	-.23655	.40236
60	.48806	-.05390	-.16219	.26247
61	-.31578	.63426	.08269	.50884
62	.53040	-.22625	-.10234	.34298
64	.50819	.09756	-.10394	.27858
65	.62146	-.10837	-.12551	.41371
66	.71111	-.22227	-.08533	.56237
67	.58972	-.20078	-.21819	.43569
68	-.26776	.64182	.09950	.49353
70	.57309	-.31957	-.19523	.46867
Eigen- werte	6.86007	4.22901	3.92673	15.01582
Varianz- anteile	17.6 %	10.8 %	10.1 %	38.5 %

1. Faktor: "Konservatismus"

Eigenwert: 6.86007; Anteil erklärter Gesamtvarianz: 17.6 %

Var. Nr.	Ladung	Wortlaut im Fragebogen
66	.71111	Reformen verhindern eine kontinuierliche Aufbauarbeit.
27	.68724	Unsere Schulen brauchen jetzt Ruhe anstatt Reformen.
65	.62146	Den Schülern wird heutzutage von den Lehrern zuviel Freiheit gewährt.
31	.61859	Gerade im schulischen Bereich sollte man Veränderungsbestrebungen mit größter Skepsis begegnen.
35	.60996	Mit dem Gerede von der Chancengleichheit stiften die Wissenschaftler im schulischen Bereich nur Verwirrung.
38	.60358	Schule und Schüler sind für Experimente zu schade.
67	.58972	Ein weiterer Ausbau der Schülerberatung ist überflüssig, da das bereits vorhandene Angebot zu wenig genutzt wird.
13	.57853	Die bisherigen Ergebnisse sprechen gegen eine Fortsetzung der begonnenen Schulre- form.
70	.57309	Die angestrebte Reform unseres Schulsystems ist wegen ihrer gleichmacherischen Tenden- zen abzulehnen.
54	.55689	Die Bedeutung der Schülerberatung wird heutzutage überbewertet.
12	.54654	Unsere Schule muß wieder eine Lernschule werden.

Var. Nr.	Ladung	Wortlaut im Fragebogen
62	.53040	Es genügt, Schülerberatung auf die Behebung akuter Notfälle zu beschränken.
59	.52758	Die Kritik an bestehenden Zuständen ist eine Modeerscheinung.
64	.50819	Für den Übertritt zu den weiterführenden Schulen sollten strenge Aufnahmeprüfungen durchgeführt werden.
14	.49389	Mit erziehungswissenschaftlichen Theorien kann man in der Unterrichtspraxis wenig anfangen.
60	.48806	Der Lehrer kennt die Leistungsfähigkeit seiner Schüler genauer als dies die besten Leistungstests aussagen können.
21	.48101	Der Schulerfolg eines Kindes ist durch die ihm vererbten Anlagen weitgehend festgelegt.
50	.47547	Durch Beratung können Schüler heutzutage kaum positiv beeinflusst werden.
56	.47334	Die meisten Unterrichtsthemen lassen sich im Frontalunterricht besser behandeln als mit gruppenunterrichtlichen Verfahren.

2. Faktor: "Einstellung zu spezifischen Innovationsvorschlägen"

Eigenwert: 4.22901; Anteil erklärter Gesamtvarianz: 10.8 %;

Var. Nr.	Ladung	Wortlaut im Fragebogen
68	.64182	Ein vielfältiges Kursangebot ist ein wichtiger Schritt zur Verwirklichung des Prinzips der Chancengleichheit.
61	.63426	Den Fähigkeiten und Interessen der Schüler muß durch ein vielfältiges Kursangebot der Schule Rechnung getragen werden.

Var. Nr.	Ladung	Wortlaut im Fragebogen
52	.62073	Der "schlechte Schüler" erhält in einem Kurssystem Verbesserungschancen, die ihm innerhalb der Jahrgangsklasse versagt bleiben.
42	.58720	Der Lehrer muß bereit sein, zugunsten eines modernen Gruppenunterrichts einen erhöhten Vorbereitungsaufwand auf sich zu nehmen.
51	.52595	Lehrer müssen sich stärker als bisher mit psychologischen Verfahren der Leistungsbeurteilung von Schülern befassen.
57	.52447	Eine Verbesserung schulischen Unterrichts ist nur auf der Grundlage curricularer Lehrpläne möglich.
26	.49586	Die Erstellung curricularer Lehrpläne ist für die nächste Zeit eine der wichtigsten Aufgaben.
49	.47962	Jeder Lehrer sollte wenigstens in einem Fachgebiet bei der Erstellung oder Erprobung eines Curriculums mitwirken.
24	.47032	Unterricht ist um so besser, je individueller die Schüler ihre Lernwege gestalten können.
29	.46866	Schon von Schulbeginn an müssen die Schüler zum Arbeiten in Gruppen erzogen werden.

3. Faktor: "Allgemeine Veränderungsbereitschaft"

Eigenwert: 3.92673; Anteil erklärter Gesamtvarianz: 10.1%;

Var. Nr.	Ladung	Wortlaut im Fragebogen
28	.67377	Sozial benachteiligte Schüler werden an unseren Schulen zu wenig gefördert.
55	.63494	Unsere Schulen bevorzugen die Kinder der Mittel- und Oberschicht.
09	.61600	Die Lernvoraussetzungen der Schüler werden im Unterricht zu wenig berücksichtigt.
17	.60842	Unsere Schule entspricht einfach zu wenig den Anforderungen der modernen Welt.
40	.55321	Unsere Schule bietet zu wenig Möglichkeiten der Schülerberatung.
19	.54765	Die bisherigen Methoden der Beurteilung von Schülerleistungen müssen dringend verbessert werden.
22	.54185	Es besuchen noch zu wenig Arbeiter- und Bauernkinder die weiterführenden Schulen.
58	.52458	Psychologische Erkenntnisse werden bei der Unterrichtsgestaltung zu wenig berücksichtigt.
20	.47947	Die Reformvorschläge der Erziehungswissenschaftler werden in der Schulpraxis noch zu wenig berücksichtigt.
46	.46523	Unsere Lehrpläne müssen gründlich entrümpelt werden.

Kommentar

Die Zusammenfassung der vier bereichsspezifischen Aspekte zu einem einzigen Faktor führt zu folgenden Veränderungen:

Der Anteil der durch alle drei Faktoren erklärten Gesamtvarianz sinkt auf 38.5 % herab. Es erscheint jedoch besser, sich auf wenige Faktoren mit substantiellen Beiträgen zu beschränken, als den Anteil erklärter Gesamtvarianz durch Heranziehung einer Vielzahl von Faktoren mit kleineren Varianzbeiträgen zu vermehren (Bildung von Artefakten!).

Beim ersten Faktor "Konservatismus" erhöht sich der Anteil erklärter Gesamtvarianz von 11 % auf 17.6 %. Der neu gebildete Faktor "Einstellung zu spezifischen Innovationsvorschlägen" schiebt sich mit einem Anteil von 10.8 % erklärter Gesamtvarianz noch vor den bisherigen zweiten Faktor "Veränderungsbereitschaft", der in seinem Varianzbeitrag mit 10.1 % unverändert blieb.

Inhaltlich ergeben sich ebenfalls einige Modifikationen. Beim ersten Faktor treten zum Konservatismus noch skeptizistische Züge und eine stärker lehrerzentrierte als schülerzugewandte Haltung hinzu. Der zweite Faktor spricht mit den spezifischen Innovationsvorschlägen sehr stark das persönliche Engagement des Lehrers und seine praktische Unterrichtsarbeit an, während die statements im dritten Faktor "Allgemeine Veränderungsbereitschaft" eine Kritik am gegenwärtigen Schulsystem beeinhalteten.

Es ergeben sich somit folgende Prädiktorvariablen:

1. Konservatistische Einstellung,
2. Einstellung zu spezifischen Innovationsvorschlägen
und
3. Allgemeine Veränderungsbereitschaft.

Zur Veranschaulichung ist die 3-Faktoren-Lösung in nachstehenden drei Darstellungen (3-Dimensionalität) zeichnerisch wiedergegeben.

	HORIZONTAL FACTOR	VERTICAL FACTOR
1	0.98	0.98
2	0.97	0.97
3	0.96	0.96
4	0.95	0.95
5	0.94	0.94
6	0.93	0.93
7	0.92	0.92
8	0.91	0.91
9	0.90	0.90
10	0.89	0.89
11	0.88	0.88
12	0.87	0.87
13	0.86	0.86
14	0.85	0.85
15	0.84	0.84
16	0.83	0.83
17	0.82	0.82
18	0.81	0.81
19	0.80	0.80
20	0.79	0.79
21	0.78	0.78
22	0.77	0.77
23	0.76	0.76
24	0.75	0.75
25	0.74	0.74
26	0.73	0.73
27	0.72	0.72
28	0.71	0.71
29	0.70	0.70
30	0.69	0.69
31	0.68	0.68
32	0.67	0.67
33	0.66	0.66
34	0.65	0.65
35	0.64	0.64
36	0.63	0.63
37	0.62	0.62
38	0.61	0.61
39	0.60	0.60
40	0.59	0.59
41	0.58	0.58
42	0.57	0.57
43	0.56	0.56
44	0.55	0.55
45	0.54	0.54
46	0.53	0.53
47	0.52	0.52
48	0.51	0.51
49	0.50	0.50
50	0.49	0.49
51	0.48	0.48
52	0.47	0.47
53	0.46	0.46
54	0.45	0.45
55	0.44	0.44
56	0.43	0.43
57	0.42	0.42
58	0.41	0.41
59	0.40	0.40
60	0.39	0.39
61	0.38	0.38
62	0.37	0.37
63	0.36	0.36
64	0.35	0.35
65	0.34	0.34
66	0.33	0.33
67	0.32	0.32
68	0.31	0.31
69	0.30	0.30
70	0.29	0.29
71	0.28	0.28
72	0.27	0.27
73	0.26	0.26
74	0.25	0.25
75	0.24	0.24
76	0.23	0.23
77	0.22	0.22
78	0.21	0.21
79	0.20	0.20
80	0.19	0.19
81	0.18	0.18
82	0.17	0.17
83	0.16	0.16
84	0.15	0.15
85	0.14	0.14
86	0.13	0.13
87	0.12	0.12
88	0.11	0.11
89	0.10	0.10
90	0.09	0.09
91	0.08	0.08
92	0.07	0.07
93	0.06	0.06
94	0.05	0.05
95	0.04	0.04
96	0.03	0.03
97	0.02	0.02
98	0.01	0.01
99	0.00	0.00
100	0.00	0.00

1	=	VAR009	2	=	VAR012
3	=	VAR013	4	=	VAR014
5	=	VAR017	6	=	VAR019
7	=	VAR020	8	=	VAR021
9	=	VAR022	10	=	VAR024
11	=	VAR026	12	=	VAR027
13	=	VAR028	14	=	VAR029
15	=	VAR031	16	=	VAR035
17	=	VAR038	18	=	VAR040
19	=	VAR042	20	=	VAR046
21	=	VAR049	22	=	VAR050
23	=	VAR051	24	=	VAR052
25	=	VAR054	26	=	VAR055
27	=	VAR056	28	=	VAR057
29	=	VAR058	30	=	VAR059
31	=	VAR060	32	=	VAR061
33	=	VAR062	34	=	VAR064
35	=	VAR065	36	=	VAR066
37	=	VAR067	38	=	VAR068
39	=	VAR070			

五、

913
26

1829

0

6

3238 24
19
2823
11 14 1021

34

312

35

15

4

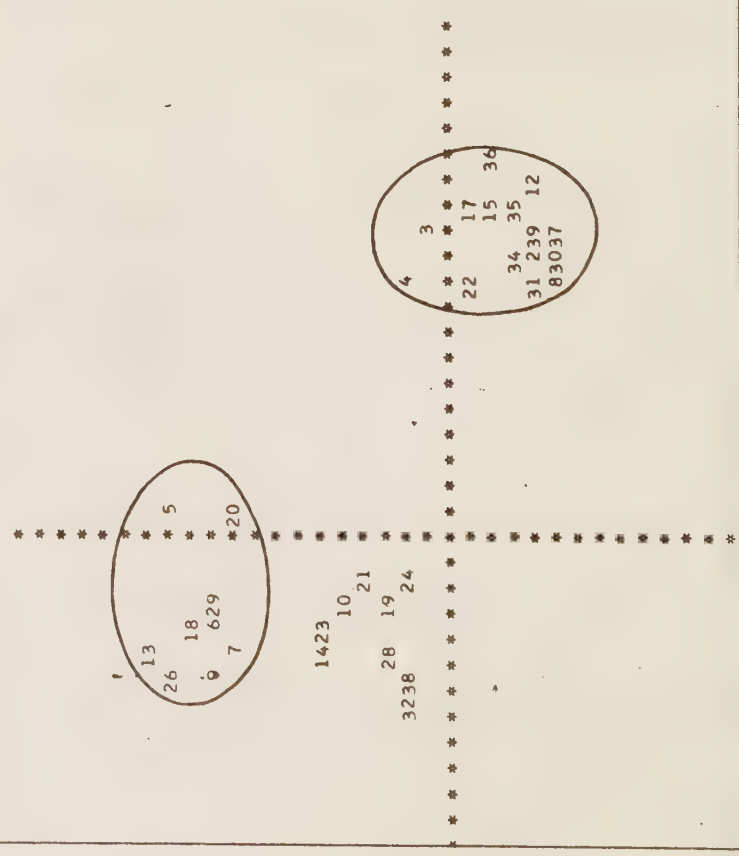
223337 1236

27303616

20

HORIZONTAL FACTOR 1 VERTICAL FACTOR 3

- | | |
|-------------|-------------|
| 1 = VAR009 | 2 = VAR012 |
| 3 = VAR013 | 4 = VAR014 |
| 5 = VAR017 | 6 = VAR019 |
| 7 = VAR020 | 8 = VAR021 |
| 9 = VAR022 | 10 = VAR024 |
| 11 = VAR026 | 12 = VAR027 |
| 13 = VAR028 | 14 = VAR029 |
| 15 = VAR031 | 16 = VAR035 |
| 17 = VAR038 | 18 = VAR040 |
| 19 = VAR042 | 20 = VAR046 |
| 21 = VAR049 | 22 = VAR050 |
| 23 = VAR051 | 24 = VAR052 |
| 25 = VAR054 | 26 = VAR055 |
| 27 = VAR056 | 28 = VAR057 |
| 29 = VAR058 | 30 = VAR059 |
| 31 = VAR060 | 32 = VAR061 |
| 33 = VAR062 | 34 = VAR064 |
| 35 = VAR065 | 36 = VAR066 |
| 37 = VAR067 | 38 = VAR068 |
| 39 = VAR070 | |



HORIZONTAL FACTOR 2 VERTICAL FACTOR 3

1 = VAR009	2 = VAR012
3 = VAR013	4 = VAR014
5 = VAR017	6 = VAR019
7 = VAR020	8 = VAR021
9 = VAR022	10 = VAR024
11 = VAR026	12 = VAR027
13 = VAR028	14 = VAR029
15 = VAR031	16 = VAR035
17 = VAR038	18 = VAR040
19 = VAR042	20 = VAR046
21 = VAR049	22 = VAR050
23 = VAR051	24 = VAR052
25 = VAR054	26 = VAR055
27 = VAR056	28 = VAR057
29 = VAR058	30 = VAR059
31 = VAR060	32 = VAR061
33 = VAR062	34 = VAR064
35 = VAR065	36 = VAR066
37 = VAR067	38 = VAR068
39 = VAR070	

* * * * *
 13 26 5 18 9 29 20 6
 1423 10 21 2819 11 38
 22 17 3615 1633 35 392712 31 3037 8
 3 4
 * * * * *

2.2 Die Kriteriumsvariable

Der Erfassung des reformerischen Engagements der Lehrer dienen im C-Teil die Fragengruppe 111 bis 119, sowie als Kontrollvariable die Frage 120. (Auf letztere wird im nächsten Abschnitt noch näher eingegangen.)

Wie beim Einstellungsteil erhebt sich auch hier die Frage nach einer sinnvollen Zusammenfassung der Einzelantworten zu einem Gesamtwert, den man als Engagementsgrad bezeichnen könnte.

Bei der Deskription der gewonnenen Ergebnisse wurde ein Vergleich mit dem im theoretischen Teil entwickelten Stufenmodell durchgeführt. Unter Beibehaltung des Grundgedankens einer hierarchischen Ordnung der Antworten wurden folgende Modifikationen vorgeschlagen:

1. Die Fragen 111 (grundsätzliche Bereitschaft) und 119 (Teilnahme am Funkkolleg) bleiben von der Wertung ausgeschlossen.
2. Die übrigen Fragen werden folgenden Stufen zugeordnet:
Stufe 1: Bekundung von Interesse (Fragen 112 - Fortbildung - und 114 - Literatur -)
Stufe 2: Orientierungsphase (Frage 115: erster Überblick)
Stufe 3: Verstärkte Auseinandersetzung (Fragen 113 - Besuch von Fortbildungsveranstaltungen - und 116 - intensives Literaturstudium -)
Stufe 4: Aktive Teilnahme (Fragen 117 - offizielle Mitarbeit - und 118 - eigene Versuche -)
3. Bei den Stufen, denen eine Doppelfrage zugeordnet ist, wird immer eine Alternativbewertung vorgenommen, wobei die Frage mit den meisten Ankreuzungen auf den Gesamtpunktwert angerechnet wird.

Diese Vorschläge beruhen auf logischen Überlegungen, denen wie im Einstellungsteil für die Bildung eines Gesamtpunktwertes die Homogenitätsannahme der ihn konstituierenden Fragen zugrundelag. Das Hierarchie-Prinzip dagegen impliziert die zusätzliche Forderung, daß die entsprechenden

Items "monotonen" Charakter aufweisen müßten. "Eine monotone Frage besitzt die Eigenschaft, die Gesamtheit von Befragten, die ein quantitatives Merkmal in verschiedenen Ausprägungen besitzen ... an einer bestimmten Trennstelle in die zwei Untergruppen der 'Ja'-Sager und 'Nein'-Sager aufzuteilen" ¹⁷⁸⁾. Bei graphischer Darstellung ergibt sich eine Kurve, die mathematisch als "monoton ansteigend" bezeichnet wird.

Das allen Fragen des C-Teils "gemeinsame Kontinuum" wäre der "Grad reformerischen Engagements". Bei Annahme eines monotonen Charakters der Fragen müßten Lehrer, die auf einer höheren Stufe positive Reaktionen zeigen, auch auf allen tieferen Stufen entsprechende Ankreuzungen vornehmen.

Es handelt sich hier nur um eine Modellkonstruktion, die in der Realität nur in seltenen Ausnahmefällen vorkommt. Abweichungen von diesem Modell werden als "Fehler" bezeichnet. Ob nun trotz der zu beobachtenden Abweichungen weiterhin an diesem Modell festgehalten werden kann, ist den vorliegenden Antwortverteilungen nicht ohne weiteres anzusehen. Weiterhin ist noch der genaue Ort jeder Frage auf dem "gemeinsamen Kontinuum" zu bestimmen.

Die hier umrissene Fragestellung läßt sich am besten mit der von L. Guttman entwickelten "Skalogrammanalyse" untersuchen. (Ein detaillierteres Eingehen auf diese Methode ist in diesem Zusammenhang nicht möglich ¹⁷⁹⁾.) Die Anwendung dieses Verfahrens ist ohne die Verwendung von EDV-Anlagen recht mühsam und zeitaufwendig, weswegen auch nur kleinere Stichproben herangezogen werden können. Die Benutzung von Computer-Programmen erlaubt dagegen die rasche Bearbeitung umfangreichen Datenmaterials einschließlich der Berechnung entsprechender Kennwerte zur

178) Mayntz /Holm /Hübner, a.a.O., S.58

179) Vgl. hierzu besonders: Edwards, A.L: Techniques of attitude scale construction, New York, 1957, S.172 ff.;

Süllwold, a.a.O., S.502 ff.;

Mayntz /Holm /Hübner, a.a.O., S.58 ff.;

Nie /Hull /Jenkins /Steinbrenner /Bent, SPSS, McGraw-Hill, New York, ²1975, S.528 ff.

Beurteilung der jeweils zugrundeliegenden Skala. Darüber hinaus können in einem Auswertungsgang unterschiedliche Fragenkombinationen und Variationen in der Bewertung der verschiedenen Items gleichzeitig getestet und so eine optimale Lösungsform herausgearbeitet werden.

Unter Nutzung dieser Möglichkeiten ergab sich für den C-Teil des Fragebogens eine eindeutige Bestätigung des bereits beschriebenen modifizierten Stufenmodells als optimale Lösung. Als zusätzliche Information wurde die Anrechnung von jeweils einem Punkt für mindestens zwei Ankreuzungen pro Frage (unter Berücksichtigung des Prinzips der Alternativbewertung) als günstigste Bewertungsform ermittelt.

Zur Beurteilung der einzelnen Skalen wird der "Reproduzierbarkeitskoeffizient" herangezogen. Er wird nach folgender Formel errechnet:

$$\text{Rep} = 1 - \frac{\text{Zahl aller Fehler}}{\text{Zahl der Fragen} \times \text{Zahl der Befragten}}$$

Im Gegensatz zu Mayntz/Holm/Hübner, die als Minimum für diesen Koeffizienten einen Wert von .85 angeben, heißt es bei Nie et al.: "A general guideline to the interpretation of this measure is that a coefficient of reproducibility higher than .9 is considered to indicate a valid scale" ¹⁸⁰⁾. Überdies weist Süllwold darauf hin, daß dieser Koeffizient stets mit Vorsicht zu interpretieren ist, da er recht unangenehme mathematische Eigenschaften besitzt. Er empfiehlt daher die Berechnung eines zusätzlichen Kennwertes, des "minimalen Koeffizienten der Reproduzierbarkeit" (min.Rep), der dem Mittelwert der Prozentsätze der häufigsten Reaktionsart entspricht ¹⁸¹⁾. Teilt man die Differenz zwischen diesen beiden Koeffizienten durch den Wert von (1 - min.Rep), so erhält man den "Skalabilitätskoeffizienten". "The coefficient of scalability also varies from 0 to 1, and should be well above .6 if the scale is truly unidimensional and cumulative" ¹⁸²⁾.

180) Nie et al., a.a.O., S.533

181) Süllwold, a.a.O., S.505 f.

182) Nie et al., a.a.O.

Zur Veranschaulichung ist nachstehend die dem optimalen Lösungsversuch entsprechende Matrix mit den zugehörigen Kennwerten wiedergegeben.

GUTTMAN SCALE (SKALAS) USING
 INT (Fragen 112 und 114) DIVISION POINT = 2.00
 BEN115 (Frage 115) DIVISION POINT = 2.00
 INFO (Fragen 113 und 116) DIVISION POINT = 2.00
 AKT (Fragen 117 und 118) DIVISION POINT = 2.00
 RESP = 1 FOR VALUES EQUAL TO DIVISION POINT AND ABOVE

ITEM..		AKT		INFO		BEN115		INT		
RESP..	0	1	I	0	1	I	0	1	I	TOTAL
	I-ERR	I-ERR	I-ERR	I-ERR	I-ERR	I-ERR	I-ERR	I-ERR	I-ERR	
S	I	I	I	I	I	I	I	I	I	
K 4	I 0	142I	0	142I	0	142I	0	142I	142I	142
A	I-----	ERRI	I	I	I	I	I	I	I	
L	I	I	I	I	I	I	I	I	I	
A 3	I 587	71I	50	608I	19	639I	2	656I	658I	658
8	I	I-----	ERRI	I	I	I	I	I	I	
	I	I	I	I	I	I	I	I	I	
2	I 935	36I	735	236I	237	734I	35	936I	971I	971
	I	I	I	I-----	ERRI	I	I	I	I	
	I	I	I	I	I	I	I	I	I	
1	I 1511	8I	1474	45I	1462	57I	110	1409I	1519I	1519
	I	I	I	I	I	I-----	ERRI	I	I	
	I	I	I	I	I	I	I	I	I	
0	I 648	0I	648	0I	648	0I	648	0I	648I	648
	I-----	I-----	I-----	I-----	I-----	I-----	I-----	I-----	I-----	
SUMS	3681	257	2907	1031	2366	1572	795	3143	3938	
PCTS	93	7	74	26	60	40	20	80		
ERRORS	0	115	50	281	256	57	147	0	906	

3938 CASES WERE PROCESSED
 0 (OR 0.0 PCT) WERE MISSING

STATISTICS..

COEFFICIENT OF REPRODUCIBILITY = 0.9425
 MINIMUM MARGINAL REPRODUCIBILITY = 0.7680
 PERCENT IMPROVEMENT = 0.1745
 COEFFICIENT OF SCALABILITY = 0.7521

CORRELATION COEFFICIENTS..

	INT	BEN115	INFO	AKT
INT	1.0000	0.7375	0.5900	0.6931
BEN115	0.7375	1.0000	0.7628	0.6866
INFO	0.5900	0.7628	1.0000	0.6979
AKT	0.6931	0.6866	0.6979	1.0000
SCALE-ITEM	0.4024	0.5936	0.5604	0.4688

Es sind die Voraussetzungen der Eindimensionalität und der Kumulierbarkeit (bedingt durch den monotonen Charakter der Items) erfüllt. Die Übereinstimmung der rechnerisch ermittelten mit der inhaltlich-logisch abgeleiteten Lösung spricht für die Validität auch dieses Fragebogenteils. Als Kriteriumsvariable wäre demnach der "Grad reformerischen Engagements" zu bezeichnen, ausgedrückt durch eine Gesamtpunktzahl, die die Werte von 0 bis 4 annehmen kann.

2.3 Vergleich der Kriteriumsvariablen mit der Kontrollvariablen (Frage 120: Zeitaufwand zur Weiterbildung)

Als weiterer Anhaltspunkt für die Güte der Kriteriumsvariablen "Engagementgrad" wurde die Frage nach dem wöchentlichen Zeitaufwand zur Weiterbildung als Kontrollvariable eingeführt (Frage 120). Folgende Hypothese ist zu überprüfen:

Hypothese: Je größer der Grad reformerischen Engagements, desto höher ist auch die zur Weiterbildung wöchentlich aufgewendete Zeit.

Um einen möglichst raschen Überblick zu gewinnen, sind in nachstehender Tabelle die erhobenen Daten sowohl für die Zeitvariable als auch für die Kriteriumsvariable zu jeweils drei Gruppen unterschiedlicher Merkmalsausprägung zusammengefaßt. In den Zellen der so entstehenden 3 x 3-Felder-Tafel ist zunächst immer die beobachtete Häufigkeit, darunter in Klammern der zu einer ganzen Zahl gerundete Erwartungswert und schließlich zur besseren Verdeutlichung noch die festzustellende Abweichungsrichtung (+ oder -) angegeben.

		Zeitaufwand pro Woche			
		0-1 Std.	1-4 Std.	mehr als 4 Std.	Sa.
Engagement	kein Engagement	123 (69) +	.460 (505) -	52 (61) -	635 (635)
	Interesse u. 1.Orient.	225 (235) -	1783 (1713) +	147 (207) -	2155 (2155)
	intensiv. Studium u. Aktivität	78 (122) -	866 (891) -	176 (107) +	1120 (1120)
Summen		426	3109	375	3910

(28 Lehrer machten zur Frage der Zeitaufwendung keine Angaben!)

Die Zellen in der Diagonalen von links oben nach rechts unten sind überbesetzt, die übrigen alle unterbesetzt. Es besteht also offensichtlich ein Zusammenhang im Sinne der formulierten Hypothese. Der χ^2 -Test weist die Nullhypothese als äußerst unwahrscheinlich zurück ($\chi^2 = 127,966$; $p < .001$; d.f. = 4).

In vorliegendem Falle interessiert aber in erster Linie die Stärke des nachgewiesenen Zusammenhangs als Validitätskriterium. Deshalb wird nach folgender Formel der Kontingenzkoeffizient berechnet:

$$cc = \sqrt{\frac{\chi^2}{N + \chi^2}}$$

Um diesen Koeffizienten ähnlich einem Maßkorrelationskoeffizienten interpretieren zu können, muß er noch nach folgender Rechenmethode "aufgewertet" werden:

$$r\text{-Äquivalent} = \frac{CC}{\sqrt{\frac{m-1}{m}}}$$

wobei m der Anzahl der Kriteriengruppen in einer quadratischen Kontingenztafel entspricht ¹⁸³⁾.

Für die hier zu überprüfende Beziehung zwischen Kriteriumsvariable und Zeitaufwand ergibt sich ein Zusammenhang von $r\text{-Äqu.} = 0,22$. (Unter Heranziehung der weniger übersichtlichen Kontingenztafel mit je 5 Merkmalsausprägungen ergibt sich nur eine geringfügige Verbesserung dieses Wertes auf 0,27.) Als Minimum für einen zufriedenstellenden Validitätskoeffizienten wird ein Wert um 0,30 gefordert ¹⁸⁴⁾. Diese Bedingung ist hier nicht erfüllt. Es ist jedoch zu bedenken, daß die Variable "Zeitaufwand" als Validitätskriterium von vornherein zwei Schwächen aufweist. Zunächst sind die beiden Variablen nur bedingt vergleichbar, da reformerisches Engagement nur im Hinblick auf ein genau umschriebenes Themenangebot gemessen wird, während sich die Frage 120 auf den Zeitaufwand für Weiterbildung ganz allgemein bezieht. Weiterhin ist die Reliabilität der ermittelten Schätzwerte sehr kritisch zu betrachten, da die entsprechenden Zeitaufwendungen von Woche zu Woche enorm schwanken dürften und auch inhaltlich eine saubere Abgrenzung der Bemühungen, die als Weiterbildung bezeichnet werden können, von solchen, die diese Forderung nicht erfüllen, kaum möglich ist (z.B. Lesen einer Verbandszeitschrift)). Diese Mängel wirken sich naturgemäß auch auf den aus dem Vergleich beider Variablen resultierenden Validitätskoeffizienten aus. In Ermangelung eines leicht verfügbaren Außenkriteriums schien es jedoch besser, diese Schwächen in Kauf zu nehmen, als auf jede Validitätskontrolle zu verzichten.

183) Vgl. Lienert, Gustav A.: Testaufbau und Testanalyse. Beltz, Weinheim, 1967, S.291 f.

184) a.a.O., S.311 ff.

2.4 Überprüfung der globalen Teilhypothesen

Durch die bereits beschriebene Umstrukturierung des Einstellungsteils auf der Basis der durchgeführten Faktorenanalysen müssen zunächst die in Teil II, Kapitel 1.2 aufgestellten Teilhypothesen reformuliert werden.

Zu überprüfen sind nur noch folgende drei globale Teilhypothesen:

Globale Teilhypothese 1: Je stärker bei den Lehrern die konservatistische Einstellung ausgeprägt ist, desto geringer ist ihr reformerisches Engagement.

Globale Teilhypothese 2: Je positiver die Einstellung zu spezifischen Innovationsvorschlägen, desto höher ist das reformerische Engagement der Lehrer.

Globale Teilhypothese 3: Je größer die "Allgemeine Veränderungsbereitschaft", desto höher ist das reformerische Engagement der Lehrer.

Mithilfe der einfachen bzw. multiplen Regressionsanalyse können sowohl diese einzelnen Hypothesen, als auch die gleichzeitige Wirksamkeit aller drei Einstellungsfaktoren auf das reformerische Engagement der Lehrer überprüft werden 185).

Aufgrund der in der Stichprobe gefundenen Werte wurden folgende Korrelationen zwischen den drei Einstellungsfaktoren und der Kriteriumsvariablen berechnet:

Engagement x	Faktor 1: $r = - 0,28$	$r^2 = 7,7 \%$
	Faktor 2: $r = + 0,20$	$r^2 = 4,0 \%$
	Faktor 3: $r = + 0,15$	$r^2 = 2,3 \%$

185) Vgl. zu diesen Verfahren besonders:

Kerlinger, Fred N. / Pedhazur, Elazar J.: Multiple Regression in Behavioral Research. Holt, Rinehart and Winston, New York, 1973
Gaensslen, Hermann / Schubö, Werner: Einfache und komplexe statistische Analyse. Reinhardt, München, 1973

Das Quadrat der Korrelation entspricht dem Anteil erklärter Varianz. Die Überprüfung auf Signifikanz wird in nachfolgenden Varianz-Analyse-Tabellen dargestellt.

ABHÄNGIGE VARIABLE: ENGAGEMENT

ANALYSIS OF VARIANCE	DF	SUM OF SQUARES	MEAN SQUARE	F
FAKTOR 1				
REGRESSION	1	416.10383	416.10383	327.93
RESIDUAL	3931	4987.95154	1.26888	
FAKTOR 2				
REGRESSION	1	214.87092	214.87092	162.77
RESIDUAL	3931	5189.18445	1.32007	
FAKTOR 3				
REGRESSION	1	122.45268	122.45268	91.13
RESIDUAL	3931	5281.60268	1.34358	

Alle drei gefundenen F-Werte erweisen sich als hochsignifikant.

Die multiple Regressionsanalyse untersucht nun die Frage, wie durch eine Linearkombination aller drei Prädiktorvariablen ein Maximum an Varianz des Kriteriums erklärt werden kann. Bei Anwendung der "schrittweisen" multiplen Regressionsanalyse ergeben sich folgende Anteile erklärter Varianz:

ENGAGEMENT X FAKTOR 1 :	$r^2 = 7,7 \%$	F = 152.478
+ FAKTOR 2 :	$r^2 = 0,15 \%$	F = 4.711
+ FAKTOR 3 :	$r^2 = 0,01 \%$	F = 0,316
Gesamt:	$r^2 = 7,85 \%$	

Der erste Faktor "Konservatismus" liefert den größten Varianzbeitrag. Der gefundene Zusammenhang ist hochsignifikant. Der Beitrag des zweiten Faktors "Einstellung zu spezifischen Innovationsvorschlägen" ist noch auf dem 1 %-Niveau signifikant, verbessert aber die Vorhersage des reformerischen Engagements nur um 0,15 %. Der dritte Faktor "Allgemeine Veränderungsbereitschaft" bringt nach Ausschöpfung des Aussagegehalts der ersten beiden Faktoren keinen zusätzlichen Informationsgewinn; dementsprechend ist der dritte F-Wert nicht signifikant.

Besonders auffällig bei den vorgetragenen Ergebnissen sind die geringen Prozentsätze, die die einzelnen Faktoren zur Varianzaufklärung beitragen. Auf dieses Problem muß etwas näher eingegangen werden.

Zunächst kann nachgewiesen werden, daß die gewonnenen Prozentangaben die tatsächlichen Zusammenhänge nur verzerrt wiedergeben. Bei der Regressionsanalyse wird versucht, die verschiedenen Prädiktorvariablen in Form einer linearen Gleichung so miteinander zu kombinieren, daß die Summe aller Fehler, die sich aus der Differenz zwischen - aufgrund der Linearkombination - geschätzten und tatsächlich gemessenen Werten in der Kriteriumsvariablen ergeben, zu einem Minimum wird. In vorliegendem Falle lautet die Regressionsgleichung für die Vorhersage reformerischen Engagements aus den drei Einstellungswerten:

$$\hat{Y} = 2.43847 - 0.02227X_1 + 0.00855X_2 + 0.0018X_3$$

Aufgrund der gemessenen Einstellungswerte wird für jede Person der Stichprobe mithilfe dieser Gleichung ein erwarteter Wert für das reformerische Engagement geschätzt und danach mit dem tatsächlich beobachteten Wert verglichen. Nun kann der Wert in der Kriteriumsvariablen aber nur diskrete Werte (von 0 bis 4) annehmen. Die Regressionsgleichung liefert dagegen kontinuierliche Werte (bis zur

5. Stelle nach dem Komma genau). Die "übergenaue" Schätzwerte werden mit den recht groben Skalenwerten verglichen, und alle Differenzen gelten als Fehler, werden quadriert und bilden aufsummiert die Summe der "Fehler-Quadrate". Da die vorgegebene Engagement-Skala nur ganzzahlige Werte zuläßt, wird der Anteil an "error-Varianz" erhöht und damit der Anteil "erklärter Varianz" über Gebühr gemindert.

Zur Korrektur dieses Effekts wurde für alle Schätzwerte eine Rundung zur nächstliegenden ganzen Zahl vorgenommen, und diese danach erneut mit den beobachteten Werten in Form einer Kreuztabelle verglichen. Als statistische Prüfgrößen wurden χ^2 und γ berechnet:

$$\chi^2 = 209.91264; \text{ d.f. } = 12; p < .001$$

Dieser Wert bestätigt nochmals den hochsignifikanten Zusammenhang zwischen geschätztem und gemessenem Wert.

$$\gamma = 0.32983$$

Das nach Goodman und Kruskal berechnete Gamma ist ein Bestimmtheitsmaß, gibt also an, um wieviel Prozent durch den Schätzvorgang die Vorhersage der Kriteriumsvariablen verbessert wird ¹⁸⁶⁾. Bei Ausschaltung der Rundungsfehler ergibt sich somit eine um rund 33 % bessere Vorhersage des reformerischen Engagements aufgrund der Kenntnis der Einstellungswerte, als wenn man ohne diese Information nur auf ein "blindes Raten" angewiesen wäre.

Ein weiterer Gedankengang zum prognostischen Wert der angewandten statistischen Verfahren erscheint angezeigt. In der empirischen Forschung geht es darum, zu möglichst klaren Aussagen über Zusammenhänge zweier oder mehrerer Variablen zu gelangen. Orientiert man sich an einem streng monokausalen Denken, das für einige Teilbereiche der Naturwissenschaften charakteristisch ist, so kann

186) Vgl. Hays, William L.: Statistics. Holt, Rinehart and Winston, London/New York/Sydney/Toronto, 1963, Kap.18.16, S.655 f.

dies leicht zu einer Abwertung der hier vorgetragenen Ergebnisse als weitgehend "belanglose" Angaben führen. Im Bereich der Sozialwissenschaften ist jedoch - entgegen den Musterbeispielen in zahlreichen Statistik-Lehrbüchern - der Erklärungswert einzelner Variablen außerordentlich gering. Dies liegt vor allem daran, daß soziale Sachverhalte durch eine enorme Komplexität gekennzeichnet sind. Auch durch Kombination mehrerer Variablen wird man sich der Realität immer nur zu einem kleinen Teil annähern.

Dieser Tatbestand kann in folgende Sichtweise umgekehrt werden: Wäre soziales Handeln gänzlich in saubere "Wenn - dann"- und "Je - desto"-Sätze zerlegbar, so wäre auch das Verhalten der Individuen durch eine genau angebbare Anzahl von Bedingungsvariablen klar festgelegt. Wenn E. Roth von der "Determination individuellen Verhaltens durch Einstellungen" spricht ¹⁸⁷⁾, so zeigen demgegenüber die Ergebnisse aller einschlägigen Untersuchungen, daß auch bei einer sehr genauen Messung dieser Variablen für das tatsächliche Verhalten der Individuen ein beachtlich breiter Spielraum offen bleibt ¹⁸⁸⁾.

Damit soll der Wert von Einstellungsmessungen nicht bestritten werden. Einstellungen sind in der Tat eine für die Erklärung menschlichen Verhaltens besonders wichtige Variable. Isoliert betrachtet bleibt jedoch ihre Aussagekraft gering. Zur Steigerung ihres prognostischen Werts ist die Heranziehung weiterer Bedingungsgrößen (wie z.B. Arbeitsbedingungen und demographische Daten) erforderlich.

187) E. Roth, 1967, a.a.O.

188) Vgl. Irle, Martin: Lehrbuch der Sozialpsychologie. Hogrefe, Göttingen, 1975, bes. Kap. 6 und 7
Triandis, Harry C.: Einstellungen und Einstellungsänderungen. Beltz, Weinheim /Basel, 1975

3. Überprüfung spezifischer Hypothesen

Die in Teil II, Kapitel 1.3 aufgestellten Hypothesen können auf der Grundlage der durchgeführten Faktorenanalysen ebenfalls noch näher präzisiert werden. Die bereits umrissenen Problemstellungen werden daher zunächst in Form der leicht modifizierten Hypothesen nochmals ins Gedächtnis gerufen. Es folgt die zahlenmäßige Darstellung der Ergebnisse und ihre statistische Auswertung. Den Abschluß bildet ein bewußt knapp gehaltener Kommentar.

Spezifische Hypothese 1: Jüngere Lehrer zeigen weniger konservatistische Einstellungen als ältere Lehrer. Sie stimmen auch eher den spezifischen Innovationsvorschlägen zu. Mit zunehmendem Alter sinken die allgemeine Innovationsbereitschaft und das reformerische Engagement.

Zur Überprüfung dieser Hypothese wurden drei Altersgruppen gebildet:

- 1) Jüngere Lehrer: 21 bis 35 Jahre
- 2) Lehrer mittleren Alters: 36 bis 50 Jahre
- 3) Ältere Lehrer: 51 Jahre und älter

Für jede dieser drei Gruppen wie auch für die gesamte Stichprobe wurden die Mittelwerte in den drei Einstellungsfaktoren und dem Engagementsgrad berechnet. Die einfache Varianzanalyse überprüft, ob die gefundenen Differenzen in den Mittelwerten überzufällig sind.

FAKTOR 1: KONSERVATISMUS

ALTER	MEAN	STD DEV	SUM OF SQ	N
21 - 35 J.	47.510	11.293	258396	2027
36 - 50 J.	54.327	13.210	228961	1313
51 J. u. älter	59.688	12.399	89928	586

TOTAL	51.607	12.960	577285	3926
-------	--------	--------	--------	------

	SUM OF SQ	DF	MEAN SQUARE
BETWEEN GROUPS	82011	2	41005.5000
WITHIN GROUPS	577285	3923	147.1540
TOTAL	659296	3925	

F = 278.6570 DEV FROM LINEARITY: F = 2.7548

Die gefundenen Unterschiede sind hochsignifikant. Es besteht ein linearer Zusammenhang. Mit zunehmendem Alter neigen Lehrer immer stärker zu konservatistischen Einstellungen.

Faktor 2: EINSTELLUNG ZU SPEZIFISCHEN INNOVATIONSVORSCHLÄGEN

ALTER	MEAN	STD DEV	SUM OF SQ	N
21 - 35 J.	38.427	5.535	62102.000	2028
36 - 50 J.	35.845	6.388	53579.000	1314
51 J. u. älter	34.997	6.174	22300.063	586

TOTAL	37.051	6.102	137981.063	3928
-------	--------	-------	------------	------

	SUM OF SQ	DF	MEAN SQUARE
BETWEEN GROUPS	8223.9375	2	4111.9688
WITHIN GROUPS	137981.0625	3925	35.1544
TOTAL	146205.0000	3927	

F = 116.9688 DEV FROM LINEARITY: F = 16.2635

Der "over-all"-Test besagt, daß die gefundenen Unterschiede hochsignifikant sind. Es besteht jedoch kein linearer Zusammenhang. Die einzelnen Mittelwertsdifferenzen wurden zusätzlich mit dem Scheffé-Test überprüft und auch untereinander als auf dem 1 %-Niveau signifikant befunden¹⁸⁹⁾. Die spezifischen Innovationsvorschläge werden also am stärksten von den jüngeren Lehrern bejaht. Deutlich reservierter nehmen die Lehrer mittleren Alters Stellung, noch etwas zurückhaltender die Gruppe der älteren Lehrer.

FAKTOR 3: ALLGEMEINE VERÄNDERUNGSBEREITSCHAFT

ALTER	MEAN	STD DEV	SUM OF SQ	N
21 - 35 J.	34.479	6.193	77744	2028
36 - 50 J.	31.112	6.862	61829	1314
51 J. u. älter	29.696	6.595	25442	586
TOTAL	32.639	6.771	165015	3928

	SUM OF SQ	DF	MEAN SQUARE
BETWEEN GROUPS	15006	2	7503.0000
WITHIN GROUPS	165015	3925	42.0420
TOTAL	180021	3927	

F = 178.4642

DEV FROM LINEARITY: F = 17.2366

Der "over-all"-Test ist wieder hochsignifikant. Es besteht keine Linearität. Der Scheffé-Test bestätigt, daß alle Mittelwertsdifferenzen auf dem 1 %-Niveau signifikant sind. Jüngere Lehrer zeigen die meiste Veränderungsbereitschaft. Lehrer mittleren Alters üben deutlich weniger Kritik. Noch etwas zurückhaltender ist die Gruppe der älteren Lehrer.

189) Vgl. Hays, a.a.O., Kap. 14.8, S.471 f. und Kap.14.15, S.483 ff.

REFORMERISCHES ENGAGEMENT

ALTER	MEAN	STD DEV	SUM OF SQ	N
21 - 35 J.	1.772	1.106	2482.805	2029
36 - 50 J.	1.609	1.233	1997.091	1315
51 J. u. älter	1.421	1.237	897.067	587
TOTAL	1.665	1.176	5376.961	3931

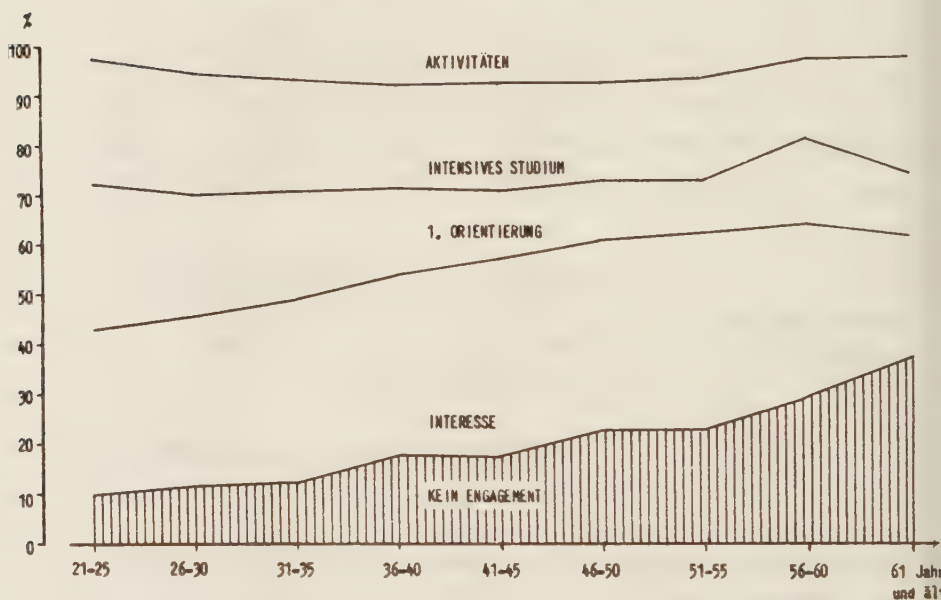
	SUM OF SQ	DF	MEAN SQUARE
BETWEEN GROUPS	62.4766	2	31.2383
WITHIN GROUPS	5376.9609	3928	1.3689
TOTAL	5439.4375	3930	

F = 22.8203 DEV FROM LINEARITY: F = 0.0866

Der "over-all"-Test weist die Mittelwertsdifferenzen als hochsignifikant aus. Es besteht ein linearer Zusammenhang. Der Scheffé-Test bestätigt, daß die Mittelwertsunterschiede auch untereinander auf dem 1 %-Niveau signifikant sind.

Mit zunehmendem Alter sinkt also das reformerische Engagement der Lehrer kontinuierlich ab.

Zusätzliche Information liefert eine Aufschlüsselung des Engagementgrads nach den verschiedenen Stufen, wie sie in nachstehender Graphik dargestellt ist.



Der schraffierte Anteil der Gesamtfläche zeigt deutlich das mit zunehmendem Alter steigende Desinteresse an reformerischem Engagement. Ebenfalls auffällig ist der bei den jüngeren Lehrern festzustellende Vorsprung auf der zweiten Engagementstufe. Diese haben demnach in stärkerem Maße als die übrigen Altersgruppen einen Überblick über das innovative Themenangebot (C-Teil des Fragebogens) gewonnen. Dies dürfte zu einem großen Teil auf die Akzentuierung der Innovationsproblematik im Rahmen der Lehreraus- und -fortbildung zurückzuführen sein.

Alle diese Befunde sprechen für die Beibehaltung der spezifischen Hypothese 1.

Spezifische Hypothese 2: Junge Lehrer mit abgeschlossener zweiter Ausbildungsphase zeigen mehr reformerisches Engagement als solche, die sich noch in der zweiten Ausbildungsphase befinden. In den Einstellungswerten unterscheiden sich die beiden Gruppen nicht.

Es wurde die Gruppe der jüngeren Lehrer (21 - 35 Jahre) herausgegriffen und in zwei Untergruppen - Fortbildungspflichtige und Nichtfortbildungspflichtige - aufgeteilt. Die in den Einstellungsfaktoren und dem Engagementgrad gefundenen Mittelwertsunterschiede zwischen diesen beiden Untergruppen werden mit dem t-Test auf Signifikanz geprüft. Die Formel lautet:

$$t = \frac{(M_1 - M_2) - E(M_1 - M_2)}{\text{est. } \sigma_{\text{diff.}}}$$

M_1 und M_2 sind die Mittelwerte der zu vergleichenden Gruppen. $E(M_1 - M_2)$ ist in vorliegendem Falle = 0, da zunächst unter Annahme der Nullhypothese kein Unterschied zwischen den Gruppen erwartet wird. $\text{est. } \sigma_{\text{diff.}}$ ist der geschätzte Standardfehler der Differenz. Er errechnet sich nach der Formel:

$$\text{est. } \sigma_{\text{diff.}} = \sqrt{\left(\frac{N_1 s_1^2 + N_2 s_2^2}{N_1 + N_2 - 2} \right) \left(\frac{N_1 + N_2}{N_1 N_2} \right)}$$

N_1 und N_2 sind die Anzahlen der Personen in den zu vergleichenden Gruppen, s_1^2 und s_2^2 sind die zugehörigen Varianzen ²⁰⁰⁾.

200) Vgl. Hays, a.a.O., S.320 f.

FAKTOR 1: KONSERVATISMUS

FORTBILDUNGSPFLICHT	MEAN	VARIANCE	N	t	p
JA	45.592	102.946	598	4.97	< .002
NEIN	48.314	135.818	1428		

In der Gruppe der jüngeren Lehrer sind die Fortbildungspflichtigen hochsignifikant weniger konservativ eingestellt als die Nichtfortbildungspflichtigen.

FAKTOR 2: EINSTELLUNG ZU SPEZIFISCHEN INNOVATIONSVORSCHLÄGEN

FORTBILDUNGSPFLICHT	MEAN	VARIANCE	N	t	p
JA	39.161	23.258	598	3.87	< .002
NEIN	38.120	33.445	1429		

Fortbildungspflichtige stimmen stärker den vorgeschlagenen Innovationen zu als Nichtfortbildungspflichtige. Der gefundene Unterschied ist hochsignifikant.

FAKTOR 3: ALLGEMEINE VERÄNDERUNGSBEREITSCHAFT

FORTBILDUNGSPFLICHT	MEAN	VARIANCE	N	t	p
JA	36.207	32.627	598	8.24	< .002
NEIN	33.760	39.013	1429		

Fortbildungspflichtige sind hochsignifikant mehr zur Veränderung bereit bzw. üben wesentlich stärker Kritik am gegenwärtigen Schulsystem als Nichtfortbildungspflichtige.

Diese Befunde, insbesondere der Unterschied in den konservativistischen Einstellungen, stützen ein Untersuchungsergebnis von Koch und Mitarbeitern, die feststellten, daß während des Studiums aufgebaute positive Einstellungen im Prozeß der beruflichen Sozialisation teilweise wieder abgebaut werden (201).

201) Vgl. Koch et al., 1973, a.a.O.

REFORMERISCHES ENGAGEMENT

FORTBILDUNGSPFLICHT	MEAN	VARIANCE	N	t	p
JA	1.876	1.063	598	2.73	< .01
NEIN	1.729	1.287	1430		

Fortbildungspflichtige zeigen mehr reformerisches Engagement als Nichtfortbildungspflichtige. Der gefundene Unterschied ist auf dem 1 %-Niveau signifikant.

Die spezifische Hypothese 2 ist damit eindeutig falsifiziert.

Spezifische Hypothese 3: Lehrer, die eine Funktion in Schulleitung oder Fortbildung ausüben, sind weniger konservatistisch eingestellt, bejahen stärker die spezifischen Innovationsvorschläge und zeigen mehr allgemeine Veränderungsbereitschaft sowie mehr reformerisches Engagement als Lehrer, die keine derartigen Funktionen ausüben.

Spezifische Hypothese 4: In der Fortbildung tätige Funktionsträger sind weniger konservatistisch eingestellt, bejahen stärker die spezifischen Innovationsvorschläge und zeigen mehr allgemeine Veränderungsbereitschaft sowie mehr reformerisches Engagement als in der Schulleitung tätige Funktionsträger.

Spezifische Hypothese 5: Der Einfluß der Variablen Alter wirkt sich auch bei den Funktionsträgern im Sinne der Hypothese 1 aus.

Da in Hypothese 5 eine Einwirkung der Variablen Alter angenommen wird, und sich die Funktionsträger in Schulleitung und Fortbildung sowohl untereinander als auch gegenüber der übrigen Lehrerschaft hinsichtlich ihrer Altersstruktur voneinander unterscheiden (vgl. die Anzahl der Personen in den verschiedenen Untergruppen bei nachfolgenden Tabellen !), muß bei Überprüfung der Hypothesen 3 und 4 der Einfluß der Variablen Alter ausgeschaltet werden. Dies geschieht dadurch, daß für jede der drei Altersgruppen getrennt Varianzanalysen durchgeführt werden.

FAKTOR 1: KONSERVATISMUS

JÜNGERE LEHRER

FUNKTIONSTRÄGER	MEAN	STD DEV	SUM OF SQ	N
NEIN	47.516	11.409	241701.000	1858
SCHULLEITUNG	48.268	9.431	7204.125	82
FORTBILDUNG	46.764	10.862	8377.000	72
TOTAL	47.520	11.313	257282.125	2012

	SUM OF SQ	DF	MEAN SQUARE
BETWEEN GROUPS	85.8750	2	42.9375
WITHIN GROUPS	257282.1250	2009	128.0648
TOTAL	257368.0000	2011	

F = 0.3353

DEV FROM LINEARITY: F = 0.6192

FAKTOR 2: EINSTELLUNG ZU SPEZIFISCHEN INNOVATIONSVORSCHLÄGEN

JÜNGERE LEHRER

FUNKTIONSTRÄGER	MEAN	STD DEV	SUM OF SQ	N
NEIN	38.384	5.553	57300.000	1859
SCHULLEITUNG	38.159	5.337	2307.000	82
FORTBILDUNG	39.444	5.305	1997.813	72
TOTAL	38.412	5.537	61604.813	2013

	SUM OF SQ	DF	MEAN SQUARE
BETWEEN GROUPS	82.1875	2	41.0938
WITHIN GROUPS	61604.8125	2010	30.6492
TOTAL	61687.0000	2012	

F = 1.3408 DEV FROM LINEARITY: F = 1.1380

FAKTOR 3: ALLGEMEINE VERÄNDERUNGSBEREITSCHAFT

JÜNGERE LEHRER

FUNKTION	MEAN	STD DEV	SUM OF SQ	N
NEIN	34.517	6.205	71527.000	1859
SCHULLEITUNG	33.293	5.972	2889.000	82
FORTBILDUNG	34.458	6.187	2717.875	72
TOTAL	34.465	6.196	77133.875	2013

	SUM OF SQ	DF	MEAN SQUARE
BETWEEN GROUPS	118.1250	2	59.0625
WITHIN GROUPS	77133.8750	2010	38.3751
TOTAL	77252.0000	2012	

F = 1.5391 DEV FROM LINEARITY: F = 2.3630

Bei allen drei Faktoren sind die in der Stichprobe festgestellten Mittelwertsdifferenzen nicht signifikant. Bei den jüngeren Lehrern unterscheiden sich also Funktionsträger hinsichtlich ihren Einstellungen nicht von der übrigen Lehrerschaft gleichen Alters und auch nicht untereinander (Schulleitung - Fortbildung).

REFORMERISCHES ENGAGEMENT

JÜNGERE LEHRER

FUNKTION	MEAN	STD DEV	SUM OF SQ	N
NEIN	1.744	1.099	2244.188	1860
SCHULLEITUNG	1.927	1.174	111.561	82
FORTBILDUNG	2.181	1.155	94.653	72
TOTAL	1.767	1.107	2450.401	2014

	SUM OF SQ	DF	MEAN SQUARE
BETWEEN GROUPS	15.3838	2	7.6919
WITHIN GROUPS	2450.4014	2011	1.2185
TOTAL	2465.7852	2013	

F = 6.3126

DEV FROM LINEARITY: F = 0.0647

Es besteht ein linearer Zusammenhang. Die Mittelwertsunterschiede sind auf dem 1 %-Niveau signifikant. Bei den jüngeren Lehrern steigt das reformerische Engagement kontinuierlich in folgender Richtung an: Keine Funktion - Funktion in der Schulleitung - Funktion in der Fortbildung.

FAKTOR 1: KONSERVATISMUS

LEHRER MITTLEREN ALTERS

FUNKTION	MEAN	STD DEV	SUM OF SQ	N
NEIN	54.430	13.316	174827.000	987
SCHULLEITUNG	54.971	13.178	42196.875	244
FORTBILDUNG	51.292	12.924	7849.938	48
TOTAL	54.415	13.281	224873.813	1279

	SUM OF SQ	DF	MEAN SQUARE
BETWEEN GROUPS	544.1875	2	272.0938
WITHIN GROUPS	224873.8125	1276	176.2334
TOTAL	225418.0000	1278	

F = 1.5439

DEV FROM LINEARITY: F = 2.6450

FAKTOR 2: EINSTELLUNG ZU SPEZIFISCHEN INNOVATIONSVORSCHLÄGEN
LEHRER MITTLEREN ALTERS

FUNKTION	MEAN	STD DEV	SUM OF SQ	N
NEIN	35.689	6.583	42778.000	988
SCHULLEITUNG	36.221	6.021	8808.125	244
FORTBILDUNG	36.729	5.043	1195.480	48
TOTAL	35.830	6.430	52781.605	1280

	SUM OF SQ	DF	MEAN SQUARE
BETWEEN GROUPS	96.3945	2	48.1973
WITHIN GROUPS	52781.6055	1277	41.3325
TOTAL	52878.0000	1279	

F = 1.1661 DEV FROM LINEARITY: F = 0.0164

FAKTOR 3: ALLGEMEINE VERÄNDERUNGSBEREITSCHAFT
LEHRER MITTLEREN ALTERS

FUNKTION	MEAN	STD DEV	SUM OF SQ	N
NEIN	31.014	6.992	48252.000	988
SCHULLEITUNG	30.971	6.625	10664.875	244
FORTBILDUNG	33.000	5.399	1370.000	48
TOTAL	31.080	6.876	60286.875	1280

	SUM OF SQ	DF	MEAN SQUARE
BETWEEN GROUPS	185.1250	2	92.5625
WITHIN GROUPS	60286.8750	1277	47.2098
TOTAL	60472.0000	1279	

F = 1.9607 DEV FROM LINEARITY: F = 2.3987

Bei allen drei Faktoren sind die in der Stichprobe festgestellten Mittelwertsdifferenzen nicht signifikant. Bei den Lehrern mittleren Alters unterscheiden sich Funktionsträger hinsichtlich ihrer Einstellungen nicht von der übrigen Lehrerschaft gleichen Alters und auch nicht untereinander (Schulleitung - Fortbildung).

REFORMERISCHES ENGAGEMENT

LEHRER MITTLEREN ALTERS

FUNKTION	MEAN	STD DEV	SUM OF SQ	N
NEIN	1.453	1.180	1375.064	989
SCHULLEITUNG	1.959	1.260	385.590	244
FORTBILDUNG	2.396	1.267	75.479	48
TOTAL	1.585	1.224	1836.133	1281

	SUM OF SQ	DF	MEAN SQUARE
BETWEEN GROUPS	82.9285	2	41.4642
WITHIN GROUPS	1836.1333	1278	1.4367
TOTAL	1919.0618	1280	

F = 28.8603

DEV FROM LINEARITY: F : 0.0884

Es besteht ein linearer Zusammenhang. Die Mittelwertsunterschiede sind hochsignifikant. Bei Lehrern mittleren Alters steigt das reformerische Engagement kontinuierlich in folgender Richtung an: Keine Funktion - Funktion in der Schulleitung - Funktion in der Fortbildung.

FAKTOR 1: KONSERVATISMUS

ÄLTERE LEHRER

FUNKTION	MEAN	STD DEV	SUM OF SQ	N
NEIN	60.496	12.526	53975.000	345
SCHULLEITUNG	58.798	11.870	31982.750	228
FORTBILDUNG	54.600	14.977	897.203	5
TOTAL	59.775	12.306	86854.938	578

	SUM OF SQ	DF	MEAN SQUARE
BETWEEN GROUPS	530.0625	2	265.0313
WITHIN GROUPS	86854.9375	575	151.0521
TOTAL	87385.0000	577	

F = 1.7546

DEV FROM LINEARITY: F = 0.1839

FAKTOR 2: EINSTELLUNG ZU SPEZIFISCHEN INNOVATIONSVORSCHLÄGEN

ÄLTERE LEHRER

FUNKTION	MEAN	STD DEV	SUM OF SQ	N
NEIN	34.655	6.211	13272.000	345
SCHULLEITUNG	35.382	5.998	8167.875	228
FORTBILDUNG	37.000	7.906	250.000	5
TOTAL	34.962	6.144	21689.875	578

	SUM OF SQ	DF	MEAN SQUARE
BETWEEN GROUPS	93.5000	2	46.7500
WITHIN GROUPS	21689.8750	575	37.7215
TOTAL	21783.3750	577	

F = 1.2393

DEV FROM LINEARITY: F = 0.0983

FAKTOR 3: ALLGEMEINE VERÄNDERUNGSBEREITSCHAFT

ÄLTERE LEHRER

FUNKTION	MEAN	STD DEV	SUM OF SQ	N
NEIN	29.493	6.613	15044.250	345
SCHULLEITUNG	30.154	6.466	9489.688	228
FORTBILDUNG	29.600	11.323	519.203	5
TOTAL	29.754	6.597	25053.141	578

	SUM OF SQ	DF	MEAN SQUARE
BETWEEN GROUPS	60.1094	2	30.0547
WITHIN GROUPS	25053.1406	575	43.5707
TOTAL	25113.2500	577	

F = 0.6898

DEV FROM LINEARITY: F = 0.1549

Bei allen drei Faktoren sind die in der Stichprobe festgestellten Mittelwertsdifferenzen nicht signifikant. Bei älteren Lehrern unterscheiden sich Funktionsträger hinsichtlich ihrer Einstellungen ebenfalls nicht von der übrigen Lehrerschaft gleichen Alters und auch nicht untereinander (Schulleitung - Fortbildung).

REFORMERISCHES ENGAGEMENT

ÄLTERE LEHRER

FUNKTION	MEAN	STD DEV	SUM OF SQ	N
NEIN	1.249	1.168	470.625	346
SCHULLEITUNG	1.645	1.301	384.224	228
FORTBILDUNG	2.200	1.483	8.800	5
TOTAL	1.413	1.240	863.648	579
	SUM OF SQ	DF	MEAN SQUARE	
BETWEEN GROUPS	24.6980	2	12.3490	
WITHIN GROUPS	863.6482	576	1.4994	
TOTAL	888.3462	578		

F = 8.2360 . DEV FROM LINEARITY: F = 0.0770

Es besteht ein linearer Zusammenhang. Die Mittelwertsdifferenzen sind auf dem 1 %-Niveau signifikant. Bei älteren Lehrern steigt das reformerische Engagement ebenfalls kontinuierlich in folgender Richtung: Keine Funktion - Funktion in der Schulleitung - Funktion in der Fortbildung.

Bei allen drei Altersgruppen ergaben sich lediglich beim reformerischen Engagement signifikante Unterschiede. Eine zusätzliche Überprüfung der einzelnen Mittelwertsdifferenzen in den Untergruppen mit dem Scheffé-Test ergibt folgendes Resultat: Lediglich bei den Lehrern mittleren Alters sind alle Differenzen auf dem 1 %-Niveau signifikant. Für diese Gruppe treffen die Hypothesen 3 und 4 zu. Bei den jüngeren Lehrern unterscheiden sich nur die Funktionsträger in der Fortbildung signifikant von den Lehrern, die keine Funktion ausüben. Hypothese 3 muß in diesem Sinne modifiziert werden, Hypothese 4 kann dagegen für die jüngeren Lehrer allenfalls als Trendaussage (wegen der nachgewiesenen Linearität) beibehalten werden. Bei den älteren Lehrern ist die "over-all"-Signifikanz eindeutig nur auf den Unterschied zwischen den Lehrern ohne Funktionen und den in der Fortbildung tätigen Lehrern zurückzuführen. Da diese Untergruppe aber nur mit 5 Personen besetzt ist, kann auch diese Differenz nicht als signifikant gewertet werden (Scheffé-Test). Auch hier kann bestenfalls der lineare Zusammenhang als Trendaussage gewertet werden. Hinsichtlich der Einstellungen müssen die Hypothesen 3 und 4 für die drei Untergruppen klar zurückgewiesen werden.

Zur Überprüfung des Einflusses der Altersvariablen werden die in der Schulleitung bzw. Fortbildung tätigen Funktionsträger in zwei Untergruppen getrennt voneinander untersucht.

FAKTOR 1: KONSERVATISMUS

FUNKTION IN SCHULLEITUNG

ALTER	MEAN	STD DEV	SUM OF SQ	N
21 - 35 J.	48.268	9.431	7204.125	82
36 - 50 J.	54.971	13.178	42196.875	244
51 J. u. älter	58.798	11.870	31982.750	228
TOTAL	55.554	12.631	81383.750	554

	SUM OF SQ	DF	MEAN SQUARE
BETWEEN GROUPS	6836.2500	2	3418.1250
WITHIN GROUPS	81383.7500	551	147.7019
TOTAL	88220.0000	553	

F = 23.1420

DEV FROM LINEARITY: F = 1.7072

Der "over-all"-Test weist die Unterschiede als hochsignifikant aus. Es besteht ein linearer Zusammenhang. Auch die einzelnen Mittelwertsdifferenzen untereinander sind auf dem 1 %-Niveau signifikant (Scheffé). In der Schulleitung tätige Funktionsträger zeigen mit zunehmendem Alter immer stärker konservatistische Einstellungen.

FAKTOR 2: EINSTELLUNG ZU SPEZIFISCHEN INNOVATIONSVORSCHLÄGEN

FUNKTION IN SCHULLEITUNG

ALTER	MEAN	STD DEV	SUM OF SQ	N
21 - 35 J.	38.159	5.337	2307.000	82
36 - 50 J.	36.221	6.021	8808.125	144
51 J. u. älter	35.382	5.998	8167.875	228
TOTAL	36.162	5.976	19283.000	554

	SUM OF SQ	DF	MEAN SQUARE
BETWEEN GROUPS	466.6250	2	233.3125
WITHIN GROUPS	19283.0000	551	34.9964
TOTAL	19749.6250	553	

F = 6.6668

DEV FROM LINEARITY: F = 1.0448

Es besteht Signifikanz auf dem 1 %-Niveau und ein linearer Zusammenhang. Der Scheffé-Test zeigt, daß die Mittelwertsdifferenz zwischen Lehrern mittleren Alters und älteren Lehrern nicht als signifikant angesehen werden kann. Somit gilt: Jüngere Lehrer, die in der Schulleitung eine Funktion ausüben, bejahen stärker die spezifischen Innovationsvorschläge als Lehrer mittleren Alters und als ältere Lehrer, die dieselbe Funktion ausüben.

FAKTOR 3: ALLGEMEINE VERÄNDERUNGSBEREITSCHAFT

FUNKTION IN SCHULLEITUNG

ALTER	MEAN	STD DEV	SUM OF SQ	N
21 - 35 J.	33.293	5.972	2889.000	82
36 - 50 J.	30.971	6.625	10664.875	244
51 J. u. älter	30.154	6.466	9489.688	228
TOTAL	30.978	6.538	23043.563	554

	SUM OF SQ	DF	MEAN SQUARE
BETWEEN GROUPS	594.3125	2	297.1563
WITHIN GROUPS	23043.5625	551	41.8213
TOTAL	23637.8750	553	

F = 7.1054

DEV FROM LINEARITY: F = 1.6383

Die Signifikanztests ergeben das gleiche Bild wie beim Faktor 2. Bei den in der Schulleitung tätigen Funktionsträgern zeigen die jüngeren Lehrer mehr Veränderungsbereitschaft als Lehrer mittleren Alters und als ältere Lehrer.

REFORMERISCHES ENGAGEMENT

FUNKTION IN SCHULLEITUNG

ALTER	MEAN	STD DEV	SUM OF SQ	N
21 - 35 J.	1.927	1.174	111.561	82
36 - 50 J.	1.959	1.260	385.590	244
51 J. u. älter	1.645	1.301	384.224	228
TOTAL	1.825	1.271	881.375	554

	SUM OF SQ	DF	MEAN SQUARE
BETWEEN GROUPS	12.6416	2	6.3208
WITHIN GROUPS	881.3752	551	1.5996
TOTAL	894.0168	553	

F = 3.9515

DEV FROM LINEARITY: F = 2.2758

Die gefundenen Differenzen sind nur schwach signifikant (2,5 %-Niveau). Bei den in der Schulleitung tätigen Funktionsträgern wirken sich Altersunterschiede kaum auf deren reformerisches Engagement aus.

Für die Gruppe der in der Schulleitung tätigen Funktionsträger muß Hypothese 5 wie folgt modifiziert werden: Mit zunehmendem Alter treten immer stärker konservative Einstellungen hervor. Jüngere Lehrer bejahen in größerem Ausmaß die spezifischen Innovationsvorschläge und zeigen sich mehr veränderungsbereit. Hinsichtlich des reformerischen Engagements spielen Altersunterschiede eine unwesentliche Rolle.

FAKTOR 1: KONSERVATISMUS

FUNKTION IN FORTBILDUNG

ALTER	MEAN	STD DEV	SUM OF SQ	N
21 - 35 J.	46.764	10.862	8377.000	72
36 - 50 J.	51.292	12.924	7849.938	48
51 J. u. älter	54.600	14.977	897.203	5
TOTAL	48.816	12.011	17124.141	125

	SUM OF SQ	DF	MEAN SQUARE
BETWEEN GROUPS	764.6719	2	382.3359
WITHIN GROUPS	17124.1406	122	140.3618
TOTAL	17888.8125	124	

F = 2.7239

DEV FROM LINEARITY: F = 0.0362

Die gefundenen Mittelwertsdifferenzen sind nicht signifikant.

FAKTOR 2: EINSTELLUNG ZU SPEZIFISCHEN INNOVATIONSVORSCHLÄGEN

FUNKTION IN FORTBILDUNG

ALTER	MEAN	STD DEV	SUM OF SQ	N
21 - 35 J.	39.444	5.305	1997.813	72
36 - 50 J.	36.729	5.043	1195.480	48
51 J. u. älter	37.000	7.906	250.000	5
TOTAL	38.304	5.436	3443.293	125

	SUM OF SQ	DF	MEAN SQUARE
BETWEEN GROUPS	221.2695	2	110.6348
WITHIN GROUPS	3443.2930	122	28.2237
TOTAL	3664.5625	124	

F = 3.9199

DEV FROM LINEARITY: F = 1.0656

Die Mittelwertsdifferenzen sind nur schwach signifikant
(2,5 %-Niveau).

FAKTOR 3: ALLGEMEINE VERÄNDERUNGSBEREITSCHAFT

FUNKTION IN SCHULLEITUNG

ALTER	MEAN	STD DEV	SUM OF SQ	N
21 - 35 J.	34.458	6.187	2717.875	72
36 - 50 J.	33.000	5.399	1370.000	48
51 J. u. älter	29.600	11.393	519.203	5
TOTAL	33.704	6.193	4607.078	125

	SUM OF SQ	DF	MEAN SQUARE
BETWEEN GROUPS	149.0469	2	74.5234
WITHIN GROUPS	4607.0781	122	37.7629
TOTAL	4756.1250	124	

F = 1.9735

DEV FROM LINEARITY: F = 0.3375

Die beobachteten Mittelwertsdifferenzen sind nicht signifikant.

REFORMERISCHES ENGAGEMENT

FUNKTION IN FORTBILDUNG

ALTER	MEAN	STD DEV	SUM OF SQ	N
21 - 35 J.	2.181	1.155	94.653	72
36 - 50 J.	2.396	1.267	75.479	48
51 J. u. älter	2.200	1.483	8.800	5
TOTAL	2.264	1.206	178.932	125

	SUM OF SQ	DF	MEAN SQUARE
BETWEEN GROUPS	1.3560	2	0.6780
WITHIN GROUPS	178.9321	122	1.4667
TOTAL	180.2881	124	

F = 0.4623

DEV FROM LINEARITY: F = 0.3877

Die gefundenen Mittelwertsunterschiede sind nicht signifikant. Für die in der Fortbildung tätigen Funktionsträger ist ein Einfluß der Variablen Alter nicht nachzuweisen. Hauptursache dürfte die Besetzung dieser Stellen mit vorwiegend jüngeren Lehrkräften sein.

Spezifische Hypothese 6: Mit zunehmender Nebentätigkeit sinkt das reformerische Engagement.
(Gegenhypothese: Lehrer, die Nebentätigkeiten ausüben, sind "aktivere" Menschen. Sie zeigen auch mehr reformerisches Engagement als die "passiven" Lehrer, die keine Nebentätigkeiten ausüben.)

Spezifische Hypothese 7: Schulische Nebentätigkeiten fördern das reformerische Engagement, außerschulische wirken dagegen hemmend.

Getrennt von den Fragen nach schulischen und außerschulischen Nebentätigkeiten wurde auch der Umfang der Erteilung zusätzlichen Unterrichts erfaßt.

Über die Hälfte der Lehrer in der Stichprobe übt nach eigener Angabe keinerlei Nebentätigkeit aus. Bei den Lehrern, die Nebentätigkeiten angaben, ergibt sich unter Berücksichtigung aller Kombinationsmöglichkeiten und bei genauer Aufschlüsselung nach einzelnen Wochenstunden eine Vielzahl von Untergruppen, in denen sich fast durchweg weniger als 5 % der Personen in der Gesamtstichprobe befinden. Solche sehr schwach besetzten Zellen sind für die immer gegebenen Zufallsschwankungen äußerst störanfällig. Dementsprechend besitzt auch die graphische Darstellung einer "Engagementskurve" mit einer Abtragung von Stundeneinheiten auf der Abszisse, wie sie ursprünglich geplant war, praktisch keine Aussagekraft. Zur Überprüfung der beiden Hypothesen wurden folgende acht Untergruppen gebildet:

0 = keine Nebentätigkeit

1 = zusätzlicher Unterricht (sonst keine Nebentätigkeit)

2 = außerschulische Nebentätigkeit (sonst keine Nebent.)

3 = außerschulische Nebent. mit zusätzlichem Unterricht

4 = schulische Nebentätigkeit (sonst keine Nebent.)

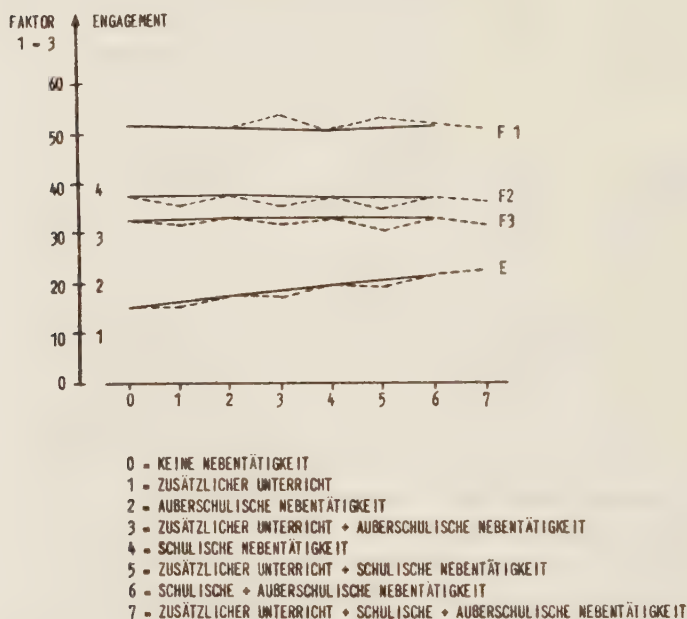
5 = schulische Nebentätigk. mit zusätzlichem Unterricht

6 = schulische und außerschulische Nebentätigkeit

7 = schulische u. außerschulische Nebent. mit zusätzl.

Unterricht

Jede Person der Stichprobe wurde ihren Angaben entsprechend einer dieser acht Gruppen zugeordnet. Danach wurden die Gruppenmittelwerte für die Einstellungsfaktoren und den Engagementgrad berechnet. Das Ergebnis ist in nachfolgender Graphik dargestellt.



Eine gestrichelte Linie verbindet die Mittelwerte aller Gruppen miteinander. Läßt man die Gruppen, in denen zusätzlicher Unterricht als Nebentätigkeit erscheint, unberücksichtigt, so ergibt sich ein wesentlich eindeutigeres Bild (durchgezogene Linien in der Graphik). In den Einstellungsfaktoren sind dann keine Unterschiede zu erkennen, und das reformerische Engagement steigt kontinuierlich in folgender Richtung an: keine Nebentätigkeit - außerschulische Nebentätigkeit - schulische Nebentätigkeit - schulische und außerschulische Nebentätigkeit. Dieser visuelle Eindruck muß nun noch statistisch überprüft werden.

Um den Einfluß zusätzlichen Unterrichts zu testen, werden folgende Gruppenpaare miteinander verglichen:

- 0 X 1 (keine Nebentätigkeit X zusätzlicher Unterricht)
- 2 X 3 (außerschulische Nebentätigkeit ohne zusätzl. Unterricht
X außerschulische Nebentätigkeit mit zusätzl. Unterricht)
- 4 X 5 (schulische Nebentätigkeit ohne zusätzl. Unterricht
X schulische Nebentätigkeit mit zusätzl. Unterricht)
- 6 X 7 (schulische und außersch. Nebent. ohne zus. Unterricht
X schulische und außersch. Nebent. mit zus. Unterricht)

FAKTOR 1: KONSERVATISMUS

GRUPPE	MEAN	VARIANCE	N	t	p
KEINE NEBENTÄTIGKEIT	51.784	166.543	2219	0.55	>.50
ZUSÄTZL. UNTERRICHT	51.296	177.168	243		

Der festgestellte Unterschied ist nicht signifikant.

FAKTOR 2: EINSTELLUNG ZU SPEZIFISCHEN INNOVATIONSVORSCHLÄGEN

GRUPPE	MEAN	VARIANCE	N	t	p
KEINE NEBENTÄTIGKEIT	37.303	37.266	2220	3.68	<.002
ZUSÄTZL. UNTERRICHT	35.774	41.325	243		

Der Unterschied ist hochsignifikant. Lehrer, die zusätzlichen Unterricht erteilen, bejahen die spezifischen Innovationsvorschläge in deutlich geringerem Umfang als die Lehrer, die keine Nebentätigkeit ausüben.

FAKTOR 3: ALLGEMEINE VERÄNDERUNGSBEREITSCHAFT

GRUPPE	MEAN	VARIANCE	N	t	p
KEINE NEBENTÄTIGKEIT	32.775	47.145	2220	2.14	<.05
ZUSÄTZL. UNTERRICHT	31.786	41.781	243		

Der Unterschied ist nur schwach signifikant.

REFORMERISCHES ENGAGEMENT

GRUPPE	MEAN	VARIANCE	N	t	p
KEINE NEBENTÄTIGKEIT	1.508	1.243	2221	0.82	>.20
ZUSÄTZL. UNTERRICHT	1.570	1.291	244		

Der Unterschied ist nicht signifikant.

FAKTOR 1: KONSERVATISMUS

GRUPPE	MEAN	VARIANCE	N	t	p
AUSSERSCHUL. NEBENT.	51.107	181.422	596	1.90	>.05
MIT ZUSÄTZL. UNTERR.	53.329	157.953	164		

Der Unterschied ist nicht signifikant.

FAKTOR 2: EINSTELLUNG ZU SPEZIFISCHEN INNOVATIONSVORSCHLÄGEN

GRUPPE	MEAN	VARIANCE	N	t	p
AUSSERSCHUL. NEBENT.	37.461	35.987	596	3.26	<.002
MIT ZUSÄTZL. UNTERR.	35.721	40.008	165		

Der Unterschied ist hochsignifikant. Lehrer, die außerschulische Nebentätigkeiten ausüben, bejahen die spezifischen Innovationsvorschläge weniger stark, wenn sie noch zusätzlichen Unterricht erteilen.

FAKTOR 3: ALLGEMEINE VERÄNDERUNGSBEREITSCHAFT

GRUPPE	MEAN	VARIANCE	N	t	p
AUSSERSCHUL. NEBENT.	33.034	46.127	596	1.92	>.05
MIT ZUSÄTZL. UNTERR.	31.879	49.071	165		

Der Unterschied ist nicht signifikant.

REFORMERISCHES ENGAGEMENT

GRUPPE	MEAN	VARIANCE	N	t	p
AUSSERSCHUL. NEBENT.	1.752	1.400	596	0.29	>.50
MIT ZUSÄTZL. UNTERR.	1.721	1.373	165		

Der Unterschied ist nicht signifikant.

FAKTOR 1: KONSERVATISMUS

GRUPPE	MEAN	VARIANCE	N	t	p
SCHULISCHE NEBENT.	50.644	149.025	253	1.56	>.10
MIT ZUSÄTZL. UNTERR.	52.930	164.208	100		

Der Unterschied ist nicht signifikant.

FAKTOR 2: EINSTELLUNG ZU SPEZIFISCHEN INNOVATIONSVORSCHLÄGEN

GRUPPE	MEAN	VARIANCE	N	t	p
SCHULISCHE NEBENT.	37.036	36.836	253	2.79	<.01
MIT ZUSÄTZL. UNTERR.	35.070	32.632	100		

Der Unterschied ist auf dem 1 %-Niveau signifikant. Lehrer, die schulische Nebentätigkeiten ausüben, bejahen die spezifischen Innovationsvorschläge weniger stark, wenn sie noch zusätzlichen Unterricht erteilen.

FAKTOR 3: ALLGEMEINE VERÄNDERUNGSBEREITSCHAFT

GRUPPE	MEAN	VARIANCE	N	t	p
SCHULISCHE NEBENT.	32.889	43.655	253	2.96	<.01
MIT ZUSÄTZL. UNTERR.	30.630	37.085	100		

Der Unterschied ist auf dem 1 %-Niveau signifikant. Lehrer, die schulische Nebentätigkeiten ausüben, zeigen sich weniger veränderungsbereit, wenn sie zusätzlichen Unterricht erteilen.

REFORMERISCHES ENGAGEMENT

GRUPPE	MEAN	VARIANCE	N	t	p
SCHULISCHE NEBENT.	1.980	1.424	253	0.21	>.80
MIT ZUSÄTZL. UNTERR.	1.950	1.668	101		

Der Unterschied ist nicht signifikant.

FAKTOR 1: KONSERVATISMUS

GRUPPE	MEAN	VARIANCE	N	t	p
SCHUL. + AUSSERSCH. NT.	51.776	182.964	219	0.91	>.20
MIT ZUSÄTZL. UNTERR.	50.489	148.035	139		

Der Unterschied ist nicht signifikant.

FAKTOR 2: EINSTELLUNG ZU SPEZIFISCHEN INNOVATIONSVORSCHLÄGEN

GRUPPE	MEAN	VARIANCE	N	t	p
SCHUL. + AUSSERSCH. NT.	37.091	33.230	219	1.46	>.10
MIT ZUSÄTZL. UNTERR.	36.165	35.966	139		

Der Unterschied ist nicht signifikant.

FAKTOR 3: ALLGEMEINE VERÄNDERUNGSBEREITSCHAFT

GRUPPE	MEAN	VARIANCE	N	t	p
SCHUL. + AUSSERSCH. NT.	32.877	40.155	219	2.02	<.05
MIT ZUSÄTZL. UNTERR.	31.468	43.541	139		

Der Unterschied ist nur schwach signifikant. Bei zusätzlichem Unterricht ist die allgemeine Veränderungsbereitschaft etwas geringer.

REFORMERISCHES ENGAGEMENT

GRUPPE	MEAN	VARIANCE	N	t	p
SCHUL. + AUSSERSCH. NT.	2.183	1.609	219	0.70	>.20
MIT ZUSÄTZL. UNTERR.	2.281	1.725	139		

Der Unterschied ist nicht signifikant.

Insgesamt wirkt sich zusätzlicher Unterricht entweder gar nicht oder lediglich in negativer Richtung aus (Senkung der Werte in den Faktoren 2 und 3).

Unter Ausschaltung der Wirkung zusätzlichen Unterrichts zeigt sich für das reformerische Engagement folgendes Ergebnis:

REFORMERISCHES ENGAGEMENT

GRUPPEN	MEAN	STD DEV	SUM OF SQ	N
KEINE NEBENTÄTIGKEIT	1.508	1.115	2759.113	2221
AUSSERSCH. NEBENT.	1.752	1.183	833.249	596
SCHULISCHE NEBENT.	1.980	1.193	358.901	253
SCHUL. + AUSSERSCH. NT.	2.183	1.268	350.694	219
TOTAL	1.633	1.162	4301.957	3289
	SUM OF SQ	DF	MEAN SQUARE	
BETWEEN GROUPS	139.8359	3	46.6120	
WITHIN GROUPS	4301.9570	3285	1.3096	
TOTAL	4441.7930	3288		

F = 35.5932

DEV FROM LINEARITY: F = 0.0729

Das Ergebnis des "over-all"-Tests ist hochsignifikant. Es besteht ein linearer Zusammenhang. Auch die Überprüfung nach Scheffé ergibt, daß alle Mittelwertsdifferenzen auf

dem 1 %-Niveau signifikant sind. Das reformerische Engagement steigt demnach kontinuierlich in folgender Richtung an: keine Nebentätigkeit - außerschulische Nebentätigkeit - schulische Nebentätigkeit - schulische und außerschulische Nebentätigkeit. Entsprechende Tabellen wurden für die Mittelwertsdifferenzen in den Einstellungsfaktoren unter Ausschaltung der Wirkung zusätzlichen Unterrichts als Ergänzung zum Paarvergleich erstellt. Sie bestätigen nochmals, daß hier keine signifikanten Unterschiede vorliegen. Auf die Wiedergabe dieser Tabellen kann verzichtet werden.

Diese Befunde sprechen stärker für die Gegenhypothese als für die spezifische Hypothese 6. Die spezifische Hypothese 7 wird insofern bestätigt, als Lehrer, die schulische Nebentätigkeiten ausüben, ein besonders hohes reformerisches Engagement zeigen. Außerschulische Nebentätigkeiten treten aber ebenfalls mit erhöhtem Engagement zusammen auf, wenn auch in etwas schwächerem Ausmaß als dies bei den schulischen Nebentätigkeiten der Fall ist.

Ob die gefundenen Zusammenhänge auf die Wirkung der Nebentätigkeiten zurückgehen oder umgekehrt reformerisches Engagement die Nebentätigkeiten beeinflusst oder aber beide Variablen durch außerhalb der Betrachtung stehende Größen (z.B. Aktivitätsdrang) zu erklären sind, ist aus den erhobenen Daten nicht abzulesen. (Für alle drei Theorien ließen sich plausible Argumente finden.)

Unklar bleibt auch, worin der Unterschied zwischen der Erteilung zusätzlichen Unterrichts und den anderen Nebentätigkeiten besteht. Es können hierüber lediglich Vermutungen angestellt werden. (So könnten für die Erteilung zusätzlichen Unterrichts gänzlich andere Motive wirksam sein, als für die Übernahme von Ämtern und Aufgaben in und außerhalb der Schule.)

Spezifische Hypothese 8: Frauen zeigen weniger reformerisches Engagement als Männer bei gleichen Werten in den Einstellungsfaktoren.

FAKTOR 1: KONSERVATISMUS

GESCHLECHT	MEAN	VARIANCE	N	t	p
WEIBLICH	50.992	164.720	2063	3.22	<.002
MÄNNLICH	52.326	171.302	1869		

Frauen sind hochsignifikant weniger konservatistisch eingestellt als Männer.

FAKTOR 2: EINSTELLUNG ZU SPEZIFISCHEN INNOVATIONSVORSCHLÄGEN

GESCHLECHT	MEAN	VARIANCE	N	t	p
WEIBLICH	37.808	34.820	2065	8.35	<.002
MÄNNLICH	36.192	38.753	1869		

Frauen bejahen hochsignifikant stärker die spezifischen Innovationsvorschläge als Männer.

FAKTOR 3: ALLGEMEINE VERÄNDERUNGSBEREITSCHAFT

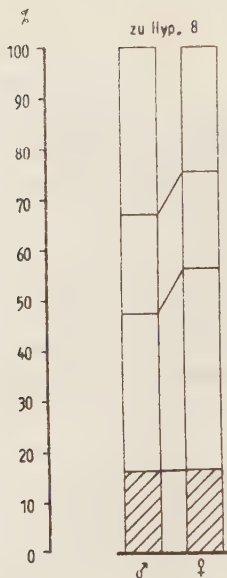
GESCHLECHT	MEAN	VARIANCE	N	t	p
WEIBLICH	32.832	46.630	2065	2.00	<.05
MÄNNLICH	32.399	45.082	1869		

Der festgestellte Unterschied ist nur schwach signifikant.

REFORMERISCHES ENGAGEMENT

GESCHLECHT	MEAN	VARIANCE	N	t	p
WEIBLICH	1.560	1.245	2066	5.86	<.002
MÄNNLICH	1.779	1.515	1871		

Männer zeigen hochsignifikant mehr reformerisches Engagement als Frauen.



Eine Aufschlüsselung des Engagementgrads nach den einzelnen Stufen zeigt, daß auf der Stufe 0 (Abseitsstehen) zwischen Männern und Frauen praktisch kein Unterschied besteht. Dasselbe gilt für die Stufen 2 und 3 (erste Orientierung und intensives Studium). Auf Stufe 4 (Aktivitäten) dagegen ist der Anteil der Männer rund doppelt so hoch als der der Frauen. Die Anteile auf Stufe 1 zeigen, daß bei den Frauen ein großes Interesse an innovativen Themen besteht. Umgekehrt darf dieser erhöhte Anteil nicht als geringeres Interesse der Männer interpretiert werden, da der Skalenkonstruktion gemäß ein Engagement auf einer höheren Stufe ein entsprechendes Engagement auf den niedrigeren Stufen impliziert.

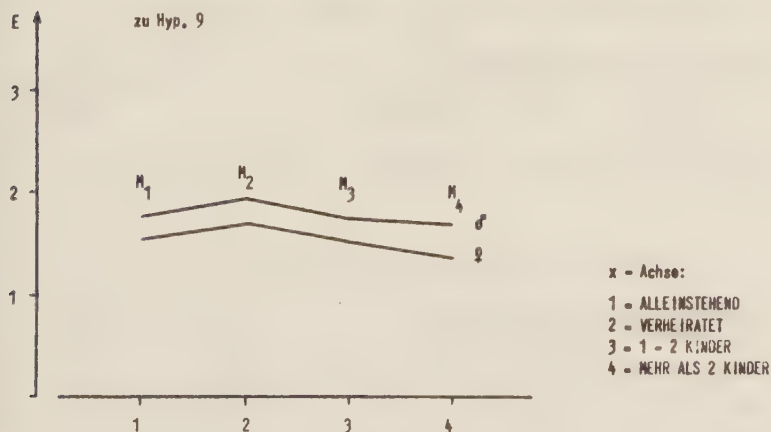
Die Hypothese 8 müßte demnach wie folgt korrigiert und präzisiert werden: Frauen zeigen weniger konservatistische Einstellungen und bejahen stärker innovatives Gedankengut als Männer. Unterschiede im reformerischen Engagement beschränken sich auf den Bereich der Aktivitäten. Hier sind die Männer deutlich stärker vertreten als die Frauen.

Spezifische Hypothese 9: Verheiratete Frauen zeigen weniger reformerisches Engagement als unverheiratete Frauen und als verheiratete Männer. Mit steigender Kinderzahl (im Haushalt) sinkt das reformerische Engagement bei den Frauen stärker als bei den Männern.

Für Männer und Frauen wurden folgende Untergruppen gebildet:

- 1) alleinstehend (ledig, verwitwet, geschieden - keine Kinder)
- 2) verheiratet, aber keine Kinder im Haushalt
- 3) ein bis zwei Kinder im Haushalt
- 4) mehr als zwei Kinder im Haushalt

Die graphische Darstellung der Mittelwerte dieser Untergruppen vermittelt ein klares Bild der Beziehung zwischen häuslicher Belastungssituation, Geschlecht und reformerischem Engagement.



Bevor diese Darstellung interpretiert werden kann, müssen die einzelnen Mittelwertsdifferenzen auf Signifikanz überprüft werden.

Zunächst werden in jeder Untergruppe die Mittelwerte von Frauen und Männern miteinander verglichen.

REFORMERISCHES ENGAGEMENT

ALLEINSTEHEND	MEAN	VARIANCE	N	t	p
WEIBLICH	1.547	1.314	735	2.85	<.01
MÄNNLICH	1.776	1.458	294		

Der Unterschied ist auf dem 1 %-Niveau signifikant.

REFORMERISCHES ENGAGEMENT

VERHEIRATET	MEAN	VARIANCE	N	t	p
WEIBLICH	1.712	1.137	392	2.74	<.01
MÄNNLICH	1.947	1.491	319		

Der Unterschied ist auf dem 1 %-Niveau signifikant.

REFORMERISCHES ENGAGEMENT

1 - 2 KINDER	MEAN	VARIANCE	N	t	p
WEIBLICH	1.531	1.229	795	3.80	<.002
MÄNNLICH	1.746	1.520	942		

Der Unterschied ist hochsignifikant.

REFORMERISCHES ENGAGEMENT

MEHR ALS 2 KINDER	MEAN	VARIANCE	N	t	p
WEIBLICH	1.368	1.199	144	2.82	<.01
MÄNNLICH	1.709	1.553	316		

Der Unterschied ist auf dem 1 %-Niveau signifikant.

In allen Untergruppen zeigen die Frauen signifikant weniger reformerisches Engagement als die Männer.

Für Frauen und Männer muß nun noch die Auswirkung der häuslichen Belastungssituation überprüft werden.

REFORMERISCHES ENGAGEMENT

FRAUEN	MEAN	STD DEV	SUM OF SQ	N
ALLEINSTEHEND	1.547	1.146	964.131	735
VERHEIRATET	1.712	1.066	444.426	392
1 - 2 KINDER	1.531	1.109	975.995	795
MEHR ALS 2 KINDER	1.368	1.095	171.493	144

TOTAL	1.560	1.116	2556.045	2066
-------	-------	-------	----------	------

	SUM OF SQ	DF	MEAN SQUARE
BETWEEN GROUPS	15.1348	3	5.0449
WITHIN GROUPS	2556.0449	2062	1.2396
TOTAL	2571.1797	2065	

F = 4.0698

DEV FROM LINEARITY: F = 5.1743

Beide F-Werte sind auf dem 1 %-Niveau signifikant. Der erste Wert stellt einen bedeutsamen Unterschied in den Mittelwerten fest. Die Überprüfung nach Scheffé ergibt, daß nur der Unterschied zwischen verheirateten Frauen ohne Kinder und solchen mit mehr als zwei Kindern im Haushalt auf dem 1 %-Niveau signifikant ist. Der zweite F-Wert bedeutet, daß keine Linearität vorliegt. Schließt man jedoch die Gruppe der alleinstehenden Frauen von der Betrachtung aus, so ergibt sich ein eindeutig linearer Zusammenhang. Danach sinkt mit zunehmender Kinderzahl das reformerische Engagement.

REFORMERISCHES ENGAGEMENT

MÄNNER	MEAN	STD DEV	SUM OF SQ	N
ALLEINSTEHEND	1.776	1.207	427.184	294
VERHEIRATET	1.947	1.221	474.094	319
1 - 2 KINDER	1.746	1.233	1430.362	942
MEHR ALS 2 KINDER	1.709	1.246	489.215	316
TOTAL	1.779	1.231	2820.855	1871

	SUM OF SQ	DF	MEAN SQUARE
BETWEEN GROUPS	11.5430	3	3.8477
WITHIN GROUPS	2820.8555	1867	1.5109
TOTAL	2832.3984	1870	

F = 2.5466

DEV FROM LINEARITY: F = 2.7108

Die gefundenen Mittelwertsdifferenzen sind nicht signifikant.

Diese Befunde werden durch die vorangestellte Graphik veranschaulicht. Bei den Frauen zeigt die Kurve reformerischen Engagements zunächst einen Anstieg und sinkt dann - bei zunehmender Belastung (Kinderzahl) - linear ab. Die Kurve der Männer verläuft zunächst parallel, flacht dann aber etwas ab. Der abweichende Kurvenverlauf kann ebenfalls auf Signifikanz überprüft werden. Der t-Test - mit $E(M_3 - M_4) = 0,2$ - kennzeichnet die Abweichung als auf dem 5 %-Niveau signifikant.

Die spezifische Hypothese 9 ist wie folgt zu modifizieren: Eine Beeinträchtigung des reformerischen Engagements der Frauen durch häusliche Belastung ist lediglich bei der Untergruppe mit mehr als zwei Kindern im Haushalt festzustellen. Die Unterschiede zwischen Frauen und Männern dürften in erster Linie auf das Wirken von Rollenerwartungen zurückzuführen sein.

Spezifische Hypothese 10: Lehrer, die an einem Schulversuch beteiligt sind, sind weniger konservatistisch eingestellt, bejahen stärker die spezifischen Innovationsvorschläge und zeigen mehr allgemeine Veränderungsbereitschaft sowie mehr reformerisches Engagement als die übrige Lehrerschaft.

FAKTOR 1: KONSERVATISMUS

SCHULVERSUCH	MEAN	VARIANCE	N	t	p
BETEILIGT	49.969	170.254	807	4.08	< .002
NICHT BETEILIGT	52.053	166.844	3126		

Lehrer, die an einem Schulversuch beteiligt sind, zeigen hochsignifikant weniger konservatistische Einstellungen als die übrige Lehrerschaft.

FAKTOR 2: EINSTELLUNG ZU SPEZIFISCHEN INNOVATIONSVORSCHLÄGEN

SCHULVERSUCH	MEAN	VARIANCE	N	t	p
BETEILIGT	36.822	42.321	807	1.12	> .20
NICHT BETEILIGT	37.097	36.028	3128		

Der Unterschied ist nicht signifikant.

FAKTOR 3: ALLGEMEINE VERÄNDERUNGSBEREITSCHAFT

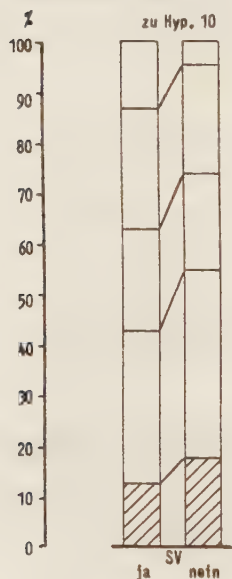
SCHULVERSUCH	MEAN	VARIANCE	N	t	p
BETEILIGT	32.263	49.125	807	1.72	> .05
NICHT BETEILIGT	32.722	45.075	3128		

Der Unterschied ist nicht signifikant.

Lehrer, die an einem Schulversuch beteiligt sind, unterscheiden sich hinsichtlich der Einstellung zu spezifischen Innovationsvorschlägen bzw. ihrer allgemeinen Veränderungsbereitschaft nicht von der übrigen Lehrerschaft.

REFORMERISCHES ENGAGEMENT

SCHULVERSUCH	MEAN	VARIANCE	N	t	p
BETEILIGT	1.954	1.568	808	7.92	<.002
NICHT BETEILIGT	1.589	1.311	3130		



Lehrer, die an einem Schulversuch beteiligt sind, zeigen hochsignifikant mehr reformerisches Engagement als die übrige Lehrerschaft. Die Aufschlüsselung nach den einzelnen Stufen des Engagementgrads verdeutlicht, daß der Vorsprung auf die Stufe der Aktivitäten beschränkt ist.

An Schulversuchen beteiligte Lehrer sind demnach aktiver und zeigen weniger konservatistische Einstellungen. Ungeklärt bleibt die Frage, worauf diese Unterschiede zurückzuführen sind. Denkbar wäre, daß sich aktivere, nicht konservatistisch eingestellte Lehrer besonders stark für Schulversuche interessieren, und auch bevorzugt solche Lehrer zu dieser Aufgabe herangezogen werden. Andererseits können die situativen Bedingungen eines Schulversuchs von den Beteiligten mehr Aktivitäten fordern, aber auch anregend auf die Aktivitätsbereitschaft wirken sowie die Einstellungen der Lehrer positiv beeinflussen.

Spezifische Hypothese 11: Mit steigendem Schullevel (= sozialer Rangplatz der Schulart, in der ein Lehrer tätig ist) treten bei den Lehrern verstärkt konservatistische Einstellungen in Erscheinung, werden die spezifischen Innovationsvorschläge weniger bejaht und sinken die allgemeine Veränderungsbereitschaft sowie das reformerische Engagement.

FAKTOR 1: KONSERVATISMUS

SCHULART	MEAN	STD DEV	SUM OF SQ	N
GRUNDSCHULE	52.281	12.927	211888.000	1269
HAUPTSCHULE	51.539	12.627	234867.000	1474
REALSCHULE	49.203	12.209	57981.313	390
GYMNASIUM	52.059	13.826	148914.000	780
TOTAL	51.650	12.956	653650.313	3913

	SUM OF SQ	DF	MEAN SQUARE
BETWEEN GROUPS	2986.6875	3	995.5625
WITHIN GROUPS	653650.3125	3909	167.2168
TOTAL	656637.0000	3912	

F = 5.9537 DEV FROM LINEARITY: F = 8.1300

Die Mittelwertsdifferenzen sind auf dem 1 %-Niveau signifikant. Der Scheffé-Test weist nach, daß sich nur der Mittelwert der Lehrer an Realschulen signifikant von den Mittelwerten der Lehrer anderer Schularten unterscheidet. Die Gruppe der Realschullehrer zeigt deutlich weniger konservatistische Einstellungen.

FAKTOR 2 : EINSTELLUNG ZU SPEZIFISCHEN INNOVATIONSVORSCHLÄGEN

SCHULART	MEAN	STD DEV	SUM OF SQ	N
GRUNDSCHULE	37.695	5.756	42050.000	1270
HAUPTSCHULE	38.049	5.570	45729.000	1475
REALSCHULE	36.736	6.320	15537.813	390
GYMNASIUM	34.214	6.579	33713.438	780
TOTAL	37.039	6.094	137030.250	3915

	SUM OF SQ	DF	MEAN SQUARE
BETWEEN GROUPS	8311.7500	3	2770.5833
WITHIN GROUPS	137030.2500	3911	35.0371
TOTAL	145342.0000	3914	

F = 79.0756

DEV FROM LINEARITY: F = 30.7059

Der "over-all"-Test zeigt ein hochsignifikantes Ergebnis. Die Überprüfung nach Scheffé auf dem 1 %-Niveau weist den Unterschied zwischen Lehrern an Grundschulen und Lehrern an Hauptschulen als nicht signifikant aus, alle übrigen Differenzen sind aussagekräftig. Die spezifischen Innovationsvorschläge werden in folgender Reihenfolge immer stärker von den Lehrern der betreffenden Schulart bejaht: Gymnasium - Realschule - Grund- und Hauptschule.

FAKTOR 3: ALLGEMEINE VERÄNDERUNGSBEREITSCHAFT

SCHULART	MEAN	STD DEV	SUM OF SQ	N
GRUNDSCHULE	32.560	6.594	55177.000	1270
HAUPTSCHULE	33.902	6.350	59435.000	1475
REALSCHULE	32.592	6.621	17054.188	390
GYMNASIUM	30.346	7.242	40856.688	780
TOTAL	32.628	6.762	172522.875	3915

	SUM OF SQ	DF	MEAN SQUARE
BETWEEN GROUPS	6461.1250	3	2153.7083
WITHIN GROUPS	172522.8750	3911	44.1122
TOTAL	178984.0000	3914	

F = 48.8234

DEV FROM LINEARITY: F = 43.6729

Der "over-all"-Test zeigt ein hochsignifikantes Ergebnis. Die Überprüfung nach Scheffé auf dem 1 %-Niveau weist den Unterschied zwischen Lehrern an Grundschulen und Lehrern an Realschulen als nicht signifikant aus, alle übrigen Differenzen sind aussagekräftig. Die allgemeine Veränderungsbereitschaft bzw. Kritik an der Schule steigt bei den Lehrern der betreffenden Schulart in folgender Reihenfolge an: Gymnasium - Grund- und Realschule - Hauptschule.

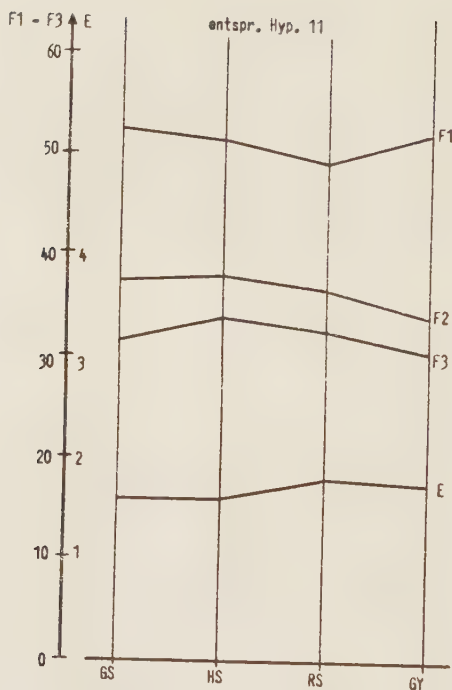
REFORMERISCHES ENGAGEMENT

SCHULART	MEAN	STD DEV	SUM OF SQ	N
GRUNDSCHULE	1.607	1.149	1674.936	1270
HAUPTSCHULE	1.624	1.141	1920.311	1476
REALSCHULE	1.792	1.191	552.177	390
GYMNASIUM	1.762	1.266	1251.760	782
TOTAL	1.663	1.176	5399.180	3918

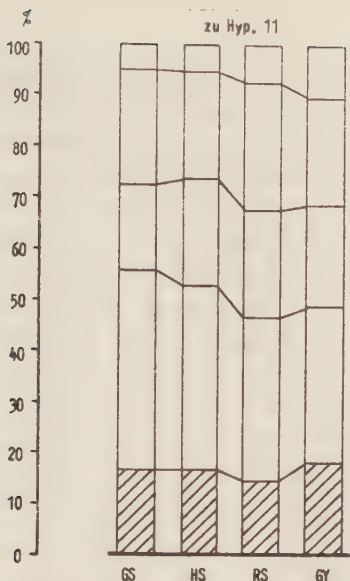
	SUM OF SQ	DF	MEAN SQUARE
BETWEEN GROUPS	20.4336	3	6.8112
WITHIN GROUPS	5399.1797	3914	1.3795
TOTAL	5419.6133	3917	

F = 4.9376 DEV FROM LINEARITY: F = 1.4662

Der "over-all"-Test ergibt ein auf dem 1 %-Niveau signifikantes Ergebnis. Der Scheffé-Test weist Signifikanz nur für die folgenden Mittelwertsdifferenzen aus: Grund- und Hauptschule unterscheidet sich von der Realschule, die Grundschule unterscheidet sich vom Gymnasium.



Die Aufschlüsselung nach den Stufen reformerischen Engagements bringt zusätzliche Informationen.



Auf der Stufe 0 (Abseitsstehen) treten nur die Realschullehrer mit einem etwas geringeren Anteil hervor. Ihr besonderes Engagement zeigt sich in den Stufen 3 (intensives Studium) und 4 (Aktivitäten). Bei den Grundschullehrern ist der Anteil auf Stufe 2 (erste Orientierung) etwas geringer als bei Lehrern der anderen Schularten. Der hohe Anteil auf Stufe 1 bekundet aber das starke Interesse an innovativen Themen. Bei den Lehrern an Gymnasien fällt der erhöhte Anteil an Aktivitäten auf. Aus der Deskription zum C-Teil wurde ersichtlich, daß dieser Umstand vor allem auf die starke Akzentuierung des Bereichs "Curriculare Planung" an den Gymnasien zurückzuführen ist.

Hypothese 11 muß in der vorliegenden Form zurückgewiesen und durch eine differenziertere Betrachtungsweise im Sinne der gemachten Ausführungen ersetzt werden.

Spezifische Hypothese 12: Lehrer, die den Fragebogen zum Rückgabetermin bearbeitet zurückschickten, sind weniger konservativ eingestellt, bejahen stärker die spezifischen Innovationsvorschläge und zeigen mehr allgemeine Veränderungsbereitschaft sowie mehr reformerisches Engagement als Lehrer, die eindeutig erst nach erfolgter Mahnaktion antworteten.

FAKTOR 1: KONSERVATISMUS

ANMAHNUNG	MEAN	VARIANCE	N	t	p
NEIN	51.692	168.364	3649	1.16	>.20
JA	50.771	166.022	284		

FAKTOR 2: EINSTELLUNG ZU SPEZIFISCHEN INNOVATIONSVORSCHLÄGEN

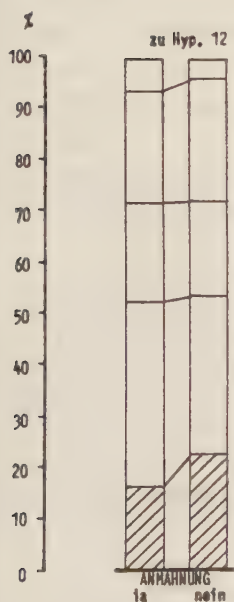
ANMAHNUNG	MEAN	VARIANCE	N	t	p
NEIN	37.035	37.366	3651	0.19	>.80
JA	37.109	36.861	284		

FAKTOR 3: ALLGEMEINE VERÄNDERUNGSBEREITSCHAFT

ANMAHNUNG	MEAN	VARIANCE	N	t	p
NEIN	32.631	45.697	3651	0.22	>.80
JA	32.588	49.063	284		

REFORMERISCHES ENGAGEMENT

ANMAHNUNG	MEAN	VARIANCE	N	t	p
NEIN	1.672	1.381	3654	1.44	>.10
JA	1.567	1.427	284		



Die gefundenen Unterschiede zwischen Früh- und Spätantwortern sind alle nicht signifikant. Beim reformerischen Engagement besteht eine Wahrscheinlichkeit von ca. 15 %, daß die gefundene Mittelwertsdifferenz rein zufällig ist. Betrachtet man die Sicherheit von 85 % als zuverlässige Basis für eine Trendvorhersage, so ist von der Gruppe der Verweigerer zu erwarten, daß sie ebenfalls weniger Engagement zeigt, vor allem ein geringeres Interesse an innovativen Themen (vgl. Stufe 0 und Stufe 1 in der graphischen Aufschlüsselung).

Teil IV: Zusammenschau der Ergebnisse

1. Zusammenfassung der theoretischen Überlegungen

Ausgangspunkt vorliegender Arbeit ist die Betrachtung der Doppelfunktion des Bildungswesens: Tradieren und Reformieren. Nachdem der Aspekt des Reformierens im letzten Jahrzehnt unter dem Schlagwort "Innovation" besonders stark akzentuiert wurde, sollte die Wirkung auf Haltung und Stellung der Lehrer zur Problematik schulischer Reformen anhand einer empirischen Untersuchung überprüft werden.

Die Beiträge bisheriger Lehrerforschung können zu folgenden Punkten zusammengefaßt werden:

- 1) Übereinstimmung besteht darüber, daß der Person des Lehrers im Rahmen schulischer Reformen eine Schlüsselstellung zukommt.
- 2) Von besonderer Bedeutung ist die Erforschung der Lehrereinstellungen zu schulischen Reformen allgemein sowie zu spezifischen Innovationsvorschlägen.
- 3) Die Person des Lehrers muß im Kontext einer genauen Analyse seiner Arbeitsbedingungen (z.B. Störfaktoren !) gesehen werden.
- 4) Schwerpunktreformerischer Bemühungen bilden folgende Bereiche:
 - a) Curriculare Planung,
 - b) Äußere Differenzierung,
 - c) Innere Differenzierung,
 - d) Objektive Leistungsmessung,
 - e) Beratung und
 - f) Chancengleichheit.

Diese Bereiche sind nicht isoliert voneinander zu betrachten. Sie stehen vielmehr in einem engen Verhältnis wechselseitiger Beziehungen zueinander.

Die Frage nach der Umsetzbarkeit reformerischer Ideen in die Praxis erfordert zunächst die Klärung möglicher Sichtweisen des "Innovationsbegriffs" und der damit jeweils verbundenen "Innovationsstrategien". Am differenziertesten stellte sich die Betrachtung des Innovationsprozesses unter systemtheoretischem Aspekt dar. Bei konsequenter Verfolgung dieses Ansatzes wäre die Lehrerschaft in folgender Weise in die reformerischen Bemühungen einzubeziehen:

- 1) Befragung der Lehrerschaft zur Feststellung bestehender Probleme.
- 2) Beteiligung von Lehrergruppen bei der Erarbeitung von Lösungsvorschlägen.
- 3) Information der Lehrerschaft über die erarbeiteten Lösungswege.
- 4) Anhörung aller Beteiligten, also auch der Lehrer; Diskussion von Alternativen.
- 5) Beteiligung der Lehrerschaft an dem Entscheidungsprozeß für eine der aufgezeigten Alternativen.
- 6) Beteiligung von Lehrergruppen bei der Kontrolle entsprechender Versuche.
- 7) Information der Lehrerschaft über die Versuchsergebnisse und geplante Modifikationen.
- 8) Beteiligung der Lehrerschaft an der Entscheidung für die Übertragung von Versuchen auf das ganze Schulsystem.
- 9) Anhörung, Beratung und Unterstützung der Lehrerschaft bei auftauchenden Problemen im Zusammenhang mit den eingeführten Neuerungen.

Im Sinne einer permanenten Reform wäre nun zu Punkt 1) zurückzukehren.

Die Verwirklichung eines solchen Modells setzt auf seiten der Lehrerschaft einen beachtlich hohen Informationsstand sowie die Bereitschaft zur Mitwirkung bei entsprechenden Vorhaben voraus.

Die durchgeführte empirische Untersuchung sollte hier eine erste Klärung erbringen, welchen Stellenwert bei der Lehrerschaft die angestrebten Reformmaßnahmen in den aufgezeigten sechs Teilbereichen besitzen. Weiterhin sollte - neben einer Analyse des Einflusses der Arbeitsbedingungen - der Frage nach potentiellen "Innovations-trägern" nachgegangen werden.

2. Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse

(unter Ausklammerung der Analyse der Arbeitsbedingungen)

Insgesamt stehen die Lehrer den angestrebten Reformen in den verschiedenen Teilbereichen positiv gegenüber. Andererseits muß - im Vergleich zu den im vorangegangenen Abschnitt umrissenen Erwartungen hinsichtlich der Ermöglichung einer adäquaten Beteiligung am Innovationsprozeß - der gegenwärtige Informationsstand der Lehrer als relativ gering bezeichnet werden. Die Lehrerschaft ist sich dieses Defizits offensichtlich bewußt und an einem verstärkten Informationsangebot zu den innovativen Teilbereichen sehr interessiert. Dabei werden vor allem solche Themen bevorzugt, die einen klaren Bezug zur praktischen Unterrichtsarbeit haben. Im Vordergrund steht die Bemühung der Lehrer, den Fähigkeiten, Interessen und Bedürfnissen der Schüler gerecht zu werden. Gegenüber abstrakten Prinzipien Schlagwörtern und enthusiastisch vorgetragenen Ideen zeigen sie eine deutlich reservierte Haltung. Auch ist ihnen

nicht an einem Theoretisieren über Modellvorstellungen im Schulbereich gelegen.

Auf der Suche nach mehr Information werden Fortbildungsveranstaltungen dem Literaturstudium vorgezogen. Ein entsprechendes Themenangebot hat aber bisher nur eine Minderheit der Lehrer erreicht. Schwerpunkt der Fortbildungsarbeit unter innovativem Aspekt waren offensichtlich die Gebiete "Curriculare Planung", "Objektive Leistungsmessung" und "Äußere Differenzierung". In diesen Bereichen ist bei Gymnasial- und Realschullehrern ein Vorsprung gegenüber den Grund- und Hauptschullehrern zu verzeichnen. Für den Bereich "Äußere Differenzierung" gilt dies jedoch nur eingeschränkt. Hier halten Grund- und Hauptschullehrer - wohl infolge noch zu geringer Erfahrung mit Kern-Kurs-Systemen - eher die Gefahr eines organisatorischen Durcheinanders für gegeben oder zeigen eine abwartende Haltung. Dagegen sind es gerade die Grund- und Hauptschullehrer, denen ein individuelles Eingehen auf die Schüler, vor allem die Förderungsmöglichkeiten für "schwache" Schüler, besonders am Herzen liegt. Auch wenden sie sich deutlich stärker den Gebieten "Beratung" und "Chancengleichheit" zu.

In Anbetracht der starken Thematisierung des zuletzt genannten Bereichs in der pädagogischen und bildungspolitischen Diskussion fällt dessen schlechte Position im Vergleich zu den Rangplätzen der übrigen Themenangebote auf. Es kann zunächst hervorgehoben werden, daß das Prinzip der Chancengleichheit ja mehr oder minder deutlich alle übrigen Teilbereiche durchzieht. Dennoch lassen die Reaktionen der Lehrer im Einstellungsteil erkennen, daß man zwar durchaus dem einzelnen Schüler durch differenzierende Maßnahmen gerecht werden will, aber zu einem großen Prozentsatz bei vorgetragener Kritik am gegenwärtigen Schulsystem sofort eine Abwehrhaltung einnimmt, auch wenn die vorgetragenen Kritikpunkte sich durch wissenschaftlich erhobene Befunde unterstützen lassen.

Bei der Frage nach bereits erfolgten Tätigkeiten zeichnet sich als Schwerpunkt die Mitwirkung bei der Erstellung von Curricula in offiziellen Gremien, aber auch im Rahmen eigener Versuche (allein oder mit Kollegen) ab. Besonders die Gruppe der Gymnasiallehrer tritt hier durch vermehrte Aktivitäten in Erscheinung, dicht gefolgt von der Gruppe der Realschullehrer. Grund- und Hauptschullehrer liegen hier deutlich zurück, bejahen jedoch am stärksten die Notwendigkeit der Mitwirkung der Lehrer bei der Curriculumerstellung. Aus eigener Initiative werden noch eigene Versuche zur "Inneren Differenzierung" (Gruppenunterricht) und zur Förderung "schwacher" Schüler unternommen. Insgesamt sind jedoch die reformerischen Aktivitäten als minimal zu bezeichnen. Dieser Tatbestand verdeutlicht, daß man von der Idealvorstellung einer umfassenden Beteiligung der Lehrerschaft am Prozeß schulischer Reformen noch weit entfernt ist. Der Glaube an ein Durchsetzen von Innovationen von der Basis her muß angesichts dieser Befunde als realitätsfremd bezeichnet werden.

Die Frage nach möglichen Tendenzen einer Spezialisierung der Lehrer läßt sich wie folgt beantworten: Die Mehrheit der Lehrer wendet sich den Themen zur "Inneren Differenzierung" und der Problematik der Schülerbeurteilung zu. Bei den Bereichen "Curriculare Planung", "Beratung" und "Äußere Differenzierung" (Kern-Kurs-System) zeichnet sich dagegen ein deutlicher Trend zur Delegation an wenige Spezialisten ab.

Bei der Überprüfung der Wirkung reformrelevanter Einstellungen auf das reformerische Engagement der Lehrer ergab sich ein bedeutsamer Zusammenhang. Durch Kenntnis der Werte in den Faktoren "Konservatismus", "Einstellung zu spezifischen Innovationsvorschlägen" und "Allgemeine Veränderungsbereitschaft" kann die Genauigkeit der Vorhersage des Grades reformerischer

schen Engagements der Lehrer um ein Drittel erhöht werden. Eine weitere Verbesserung des prognostischen Werts der Einstellungsmessung ist durch die Heranziehung zusätzlicher Variablen (neben den Arbeitsbedingungen vor allem die demographischen Daten) möglich.

Bei der Frage nach potentiellen "Innovationsträgern" wurde in erster Linie an die in Schulleitung und Fortbildung tätigen Lehrer gedacht. In den Einstellungen konnten keine signifikanten Unterschiede zur übrigen Lehrerschaft nachgewiesen werden. Im reformerischen Engagement hob sich besonders die Gruppe der in der Fortbildung tätigen Lehrer positiv hervor. Ebenfalls ein erhöhtes Engagement war - bei der Untergruppe der Lehrer mittleren Alters - für die Funktionsträger in der Schulleitung festzustellen.

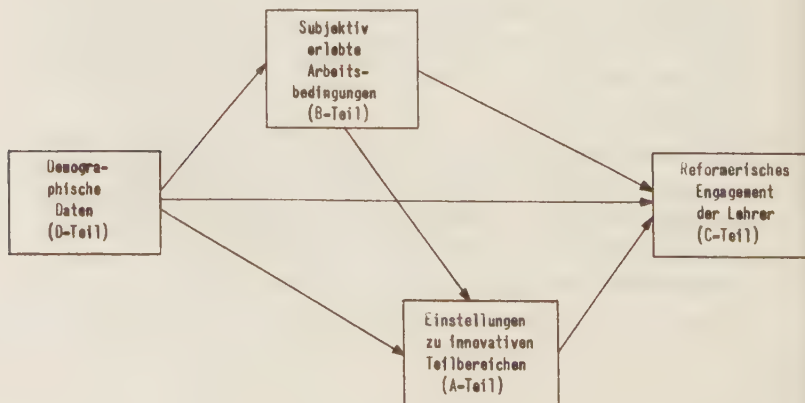
Über den Einfluß der Variablen "Alter" kann folgendes ausgesagt werden: Jüngere Lehrer bejahen am stärksten die spezifischen Innovationsvorschläge und zeigen die meiste Veränderungsbereitschaft. Mit zunehmendem Alter sinkt das reformerische Engagement und treten verstärkt konservatistische Einstellungen in Erscheinung (~~déformation~~ professionelles). Der zusätzliche Vergleich von Fortbildungspflichtigen mit den Nichtfortbildungspflichtigen der Untergruppe jüngere Lehrer zeigt, daß im Rahmen der Ausbildung erworbene positive Einstellungen im Prozeß der beruflichen Sozialisation teilweise wieder abgebaut werden, was sich auch auf das reformerische Engagement auswirkt.

Die Übernahme von Nebentätigkeiten zeigt dagegen keinen hemmenden Einfluß. Vielmehr konnte bei Ausübung von ^{Neben-}tätigkeiten, insbesondere im schulischen Bereich, ein Zusammenhang mit vermehrten reformerischen Aktivitäten nachgewiesen werden.

Ebenfalls von Bedeutung ist der Einfluß der Variablen "Geschlecht". Frauen sind weniger konservativistisch eingestellt und bejahen stärker die spezifischen Innovationsvorschläge als Männer, zeigen aber weniger reformerische Aktivitäten. Die häusliche Belastungssituation tritt als hemmender Faktor nur dann in Erscheinung, wenn mehr als zwei Kinder im Haushalt leben. In erster Linie dürfte der festgestellte Unterschied im reformerischen Engagement auf das Wirken von Rollenerwartungen zurückzuführen sein.

3. Vorschläge zur Weiterführung der begonnenen Forschungsarbeit

Unter der spezifischen Themenstellung vorliegender Arbeit wurde die Wirkung von Einstellungen auf das reformerische Engagement der Lehrer weitgehend isoliert von anderen Variablengruppen betrachtet. Mit dieser Sichtweise wird man aber der tatsächlichen Komplexität der vorhandenen Zusammenhänge nicht gerecht. Vor allem blieb die Wirkung der subjektiv erlebten Arbeitsbedingungen auf die Einstellungen zu den innovativen Teilbereichen sowie beider Variablengruppen auf das reformerische Engagement bisher ausgeklammert. Als eine Möglichkeit zur Weiterführung der begonnenen Forschungsarbeit bietet sich somit die Untersuchung komplexerer Zusammenhänge an, wie sie durch nachstehendes Diagramm verdeutlicht werden:



Nach diesem theoretischen Modell wurde der Fragebogen entworfen. Eine Überprüfung dieses Konzepts könnte mithilfe der Pfadanalyse erfolgen²⁰²⁾.

Die Aufnahme weiterer Variablengruppen, die für das reformerische Engagement von Bedeutung scheinen - wie z.B. Einstellungen zur Bildungspolitik und zur Gesellschaft, Erfassung von Persönlichkeitsmerkmalen (z.B. Introvertismus) usw. - würde zu einer immer stärkeren Ausweitung vorstehenden Modells führen, um sich so der komplexen Realität schrittweise anzunähern. Hierzu bedürfte es jedoch des Einsatzes gezielterer Verfahren. Denkbar wären Interviews an kleinen, ausgewählten Personengruppen (z.B. Funktionsträger, Fortbildungspflichtige, Mitwirkende in offiziellen Gremien, an Schulversuchen beteiligte Lehrkräfte). Zur Verwirklichung eines solchen Vorhabens wäre es jedoch erforderlich, die Lehrerschaft durch verstärkte Informationsangebote zunächst von der Notwendigkeit dieser Forschungsarbeit zu überzeugen.

202) Vgl. Kerlinger / Pedhazur, a.a.O., Kp.11, S.305 ff.

Literaturverzeichnis

- Adorno, Th. W.: Tabus über dem Lehrerberuf.
In: Neue Sammlung, 1965, S.487-498
- Aebli, Hans: Zur Psychohygiene des Lehrers.
In: Gerner, Berthold: Der Lehrer und
Erzieher, Klinkhardt, Bad Heilbrunn,
1969, S.77 f.
- Aurin, Kurt /Gaude, Peter /Zimmermann, Kurt:
Bildungsberatung, Diesterweg, Frankfurt/
Berlin/München, 1975
- Ausubel, David F.: Die Verwendung von "advance
organizers" beim Lernen und Behalten von
bedeutungsvollem sprachlichem Material.
In: Kofer /Weinert: Reader zum Funk-Kolleg
Pädagogische Psychologie 2: Lernen und
Instruktion, Fischer, Frankfurt, 1974,
S.218-226
- Bach, Wilfried: Der Auftrag der Schulpsychologie
für die Schule von morgen, Beltz, Wein-
heim, 1972
- Baier, Herwig: Das Freizeitverhalten und die kul-
turellen Interessen des Volksschullehrers,
Schindele, Neuburgweier, 1972
- Bastine, R.: FDE - Ein Fragebogen zur Erfassung
Direktiver Einstellungen. In: Irle, M.:
Bericht über den 26. Kongreß der Deutschen
Gesellschaft für Psychologie, Hogrefe,
Göttingen, 1969, S.515-517
- Bennis, Warren G.(Ed): The Planning of Change,
New York, 1969
- Bernfeld, Siegfried: Sisyphe oder die Grenzen der
Erziehung, Suhrkamp, Frankfurt, (1925)1970
- Blankertz, H.: Theorien und Modelle der Didaktik,
Juventa, München, 1969
- Bloom, Benjamin S.: Taxonomy of educational objec-
tives, Handbook I: Cognitive domain, New York,
McKay, 1956
Stabilität und Veränderung menschlicher Merk-
male, Beltz, Weinheim, 1971
- Brezinka, Wolfgang: Der Erzieher und seine Aufgaben,
Klett, Stuttgart, 1966
Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft,
Beltz, Weinheim, 1971
- Bruner, J. S.: Gedanken zu einer Theorie des Unter-
richts. In: Dohmen /Maurer /Popp:Unterrichts-
forschung und didaktische Theorie, Piper,
München, 1970, S.188-218

- Burt C.: The genetic determination of differences in intelligence: A study of monozygotic twins reared together and apart, in: British Journal of Psychology, 1966/57, S.137-153
- Caselmann, Christian: Wesensformen des Lehrers, Klett, Stuttgart, 31964
- Charlton /Dauber /Preuß /Scheilke: innovation im schulalltag, Rowohlt, Hamburg, 1975
- Chauncey, Henry /Dobbin, John. E: Der Test im modernen Bildungswesen, Klett, Stuttgart, 1968
- Gloetta /Dann /Helmreich /Müller-Fohrbrodt /Pfeifer: Berufsrelevante Einstellungen als Ziele der Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 1973/19, S.919-941
- Combe, Arno: Kritik der Lehrerrolle, List, München, 1971
- Cook /Leeds /Callis: The Minnesota Teacher Attitude Inventory, New York: Psychological Corporation, 1951
- Dauber, Heinrich: Lehrerrolle und Sozialisation, Tübingen, 1973
- Davis, E.E. /Viernstein, N: Entwicklung einer Skala zur Messung der Einstellungen von Lehrern zu Kind und Unterricht, Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 4/1972, S.194-216
- Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission, Strukturplan für das Bildungswesen, Klett, Stuttgart, 41972
- Dohmen /Maurer /Popp: Unterrichtsforschung und didaktische Theorie, Piper, München, 21972
- Döring, Klaus W.: Lehrerverhalten und Lehrerberuf, Beltz, Weinheim, 1970
- Döring, Waldemar Oskar: Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers, Leipzig, 1925
- Edwards, A. L.: Techniques of attitude scale construction, New York, 1957
- Eigler, Gunther: Auf dem Weg zu einer audiovisuellen Schule, Ehrenwirth, München, 1971
- Ellwein, Th: Erziehungswissenschaftliches Handbuch, Bd.1, Berlin, 1969

- Fingerle, Karlheinz: Funktionen und Probleme der Schule, Kösel, München, 1973
- Furck, C.-L.: Zur Theorie der Schule, Beltz Weinheim /Berlin /Basel, 1969
- Fürstenau, Peter: Neuere Entwicklungen der Bürokratieforschung und das Schulwesen. In: Zifreund, Walther: Schulmodelle, Programmierte Instruktion und Technische Medien, Ehrenwirth, München, 1968
- Zur Psychoanalyse der Schule als Institution. In: Furck, C.-L.: Zur Theorie der Schule, Beltz, Weinheim /Berlin /Basel, 1969
- Gaensslen, Hermann /Schubö, Werner: Einfache und komplexe statistische Analyse, Reinhardt, München, 1973
- Gage, N. L.: Paradigmen für die Erforschung des Lehrens. In: Weinert, F. E.: Pädagogische Psychologie, Kiepenheuer u. Witsch, Köln, 1972, S.70-101
- Gagné, Robert M.: Die Bedingungen des menschlichen Lernens, Schroedel, Hannover, 1969
- Gahlings, Ilse /Moering, Elle: Die Volksschullehrerin, Heidelberg, 1961
- Gahlings, Ilse: Die Volksschullehrer und ihre Berufsverbände, Luchterhand, Berlin, 1967
- Gerner, Berthold: Der Lehrer und Erzieher, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 1969
- Goode, William J.: Beispiel für den Aufbau eines Fragebogens. In: König, René: Das Interview, Kiepenheuer u. Witsch, Köln, 1972, S.115 ff.
- Goode, W. J. /Hatt, Paul K.: Die schriftliche Befragung. In: König, René: Das Interview, Kiepenheuer u. Witsch, Köln, 1972, S.161 ff.
- Groothoff, Hans-Hermann: Funktion und Rolle des Erziehers, Juventa, München, 1972
- Gstettner, Peter: Analysen und Modelle für eine geplante Veränderung unseres Schulsystems, Arbeiten aus dem Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Innsbruck, 1971/5
- Habermas, J. /Luhmann, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie - Was leistet die Systemforschung? Frankfurt, 1971
- Hartmann, Wilfried: Neue Aufgaben der Schule als Aufgaben der Lehrerfort- und weiterbildung. In: ILF - Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung Mainz, Lehrerfort- und -weiterbildung, Mainz, 1975

- Hays, William L.: Statistics. Holt, Rinehart and Winston, London /New York /Sydney / Toronto, 1963
- Herrmann, Theo: Psychologie der Erziehungsstile, Hogrefe, Göttingen, 1970
- Hilgard, E.R.: Theories of learning, New York, 1956
- Hofer, Manfred: Die Psychologie der Unterrichtsstile. In: Weinert /Graumann /Heckhausen / Hofer: Pädagogische Psychologie 1, Fischer, Frankfurt, 1974, S.503 ff.
- Hofer /Weinert: Reader zum Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie 2: Lernen und Instruktion, Fischer, Frankfurt, 1974
- Holm, Kurt: Theorie der Frage. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 26/1974/1, S.91-114
Die Befragung, Francke, München, 1975
- Hopf, Arnulf: Lehrerbewußtsein im Wandel, Schwann, Düsseldorf, 1974
- ILF - Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung Mainz, Lehrerfort- und -weiterbildung, Mainz, 1975
- Ingenkamp, Karlheinz: Die deutschen Schulleistungstests, Beltz, Weinheim, 1962
Die Schulpsychologischen Dienste in der Bundesrepublik Deutschland, Beltz, Weinheim, 1966
Untersuchungen zur Übergangsauslese, Beltz, Weinheim, 1968
Möglichkeiten und Grenzen des Lehrerurteils und der Schultests. In: Roth, H.: Begabung und Lernen, Klett, Stuttgart, 1969 (Gutachten und Studien der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates, Bd.4)
Pädagogische Diagnostik, Beltz, Weinheim, 1975
- Ingenkamp, Karlheinz /Marsolek, Theresia: Möglichkeiten und Grenzen der Testanwendung in der Schule, Beltz, Weinheim, 1968
- Irle, M.: Bericht über den 26. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Hogrefe, Göttingen, 1969
Lehrbuch der Sozialpsychologie, Hogrefe, Göttingen, 1975

- Kerlinger, Fred N./ Pedhazur, Elazuar J.: Multiple Regression in Behavioral Research. Holt, Rinehart and Winston, New York, 1973
- Kerschensteiner, Georg: Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung, 1921
- von Kirschhofer-Bozenhardt, Andreas/ Kaplitza, Gabriele: Der Fragebogen. In: Holm, Kurt: Die Befragung, Francke, München, 1975, S.92 ff.
- Kob, Janpeter: Das soziale Berufsbewußtsein des Lehrers der höheren Schule, Würzburg, 1958
- Die Rollenproblematik des Lehrerberufs. In: Soziologie der Schule, Sonderheft 4 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 1959, Köln-Opladen, 4/1966
- Die Stellung des Lehrers in der modernen Gesellschaft. In: Bildung und Erziehung, 19/1966, H.4
- Koch, J.-J. /Müller-Fohrbrodt, G./Cloetta, B.: Ein Verfahren zur Messung schul- und erziehungsbezogener Attitüden: Der Konstanzer Fragebogen für Lehrereinstellungen (KLE), Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 3/1971, S.136-151
- Koch, Jens-Jörg: Lehrer-Studium und Beruf, Süddeutsche Verlagsgesellschaft, Ulm, 1972
- König, René: Das Interview, Kiepenheuer u. Witsch, Köln, 1972
- Handbuch der empirischen Sozialforschung, Bd. 2: Grundlegende Methoden und Techniken, 1.Teil, dtv, Stuttgart, 1973
- Krathwohl, D./ Bloom, B. S./ Masia, B.: A taxonomy of educational objectives, Handbook II: The affective domain, New York, McKay, 1964
- Kratzsch /Vathke /Bertlein: Studien zur Soziologie des Volksschullehrers, Beltz, Weinheim, 1967
- Krech, D. /Crutchfield, R. S./Ballachey, E. L.: Individual in Society, Mc Graw-Hill, New York, 1962
- Langfeldt, Hans-Peter /Fingerhut, Walter: Entwicklung eines Lehrer-Einstellungs-Fragebogens (LEF-3), Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 1/1975, S.16-23

- Lienert, Gustav A.: Testaufbau und Testanalyse, Beltz, Weinheim, 1967
- Luhmann, Niklas: Zweckbegriff und Systemrationalität, Tübingen, 1968
 Gesellschaftliche Organisation. In: Ellwein, Th.: Erziehungswissenschaftliches Handbuch, Bd.1, Berlin, 1969
 Sinn als Grundbegriff der Soziologie. In: Habermas, J./ Luhmann, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie - Was leistet die Systemforschung? Frankfurt, 1971
- Mager, R. G.: Lernziele und programmierter Unterricht, Beltz, Weinheim, 1965
- Mayntz, Renate /Holm, Kurt /Hübner, Peter: Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie, Westdeutscher Verlag, Köln /Opladen, 1969
- Menck, Peter: Methodologische Probleme erziehungswissenschaftlicher Begleituntersuchungen zu pädagogischen Innovationsversuchen. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beltz, Weinheim, 1/1973
- Miles, Matthew B.: Innovation in Education, New York, 1964
- Mollenhauer, Klaus: Erziehung und Emanzipation, Juventa, München, 1973
- Müller-Beck, H.: Das Berufsmilieu des Volksschullehrers. In: Psyche 12, 1958, H.1
- Müller-Fohrbrodt, Gisela: Wie sind Lehrer wirklich? Klett, Stuttgart, 1973
- Neboisa, Marianne: Die Lehrerin im Dorfe, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 1960
- Nie /Hull /Jenkins /Steinbrenner /Bent, SPSS, Mc Graw-Hill, New York, 1975
- Niemann, Hans-Jürgen: Der Lehrer und sein Beruf, Beltz, Weinheim, 1970
- Petersen, Peter: Pädagogik, Berlin, 1932
- Rahlf's, Volker:W.: Die postalische Befragung, Staatsinstitut für Bildungsforschung und Bildungsplanung, München, 1974

- Reichwein, Roland / Frech, Hartmut W.: Lehrer-
bildung: Verführung zur Anpassung oder Be-
fähigkeit zur Innovation. In: betrifft:
erziehung, Beltz, Weinheim, 4.Jg., 1971/12
- Robinson, Saul B.: Innovation im Erziehungswesen
und ein Curriculum für die Lehrerbildung.
In: Bildung und Erziehung, 1972
- Rodhe, Birgit: Pedagogiska utvecklingsblocket i
Malmö, 1967
- Roth, Erwin: Einstellung als Determination indivi-
duellen Verhaltens, Hogrefe, Göttingen, 1967
Persönlichkeitspsychologie, Kohlhammer,
Stuttgart, 1969
- Roth, H.: Begabung und Lernen, Klett, Stuttgart,
1969 (Gutachten und Studien der Bildungskom-
mission des Deutschen Bildungsrates, Bd.4)
- Rumpf, Horst: Die administrative Verstärkung der
Schule, Essen, 1966;
40 Schultage. Tagebuch eines Studienrats,
Westermann, Braunschweig, 1967/3;
Schule gesucht. Tagebuch eines Studienrats (2)
... aus einer erfundenen Schule, Braunschweig,
1968;
Der Unterrichtsbeamte. In: Frankfurter Hefte,
24/1969, H.6;
Schuladministration und Lernorganisation. In:
Die Deutsche Schule, 63/1971, H.3
- Ruppert, Johann Peter: Die seelischen Grundlagen
der sozialen Erziehung, Beltz, Weinheim,
1965
- Ruprecht, Horst: Einführung in die empirische pädä-
gogische Forschung, Klinkhardt, Bad Heilbrunn,
1974
- Schefer, Gerwin: Das Gesellschaftsbild des Gymnasial-
lehrers, Frankfurt, 1969
- Scheuch, Erwin K.: Das Interview in der Sozialforschung,
In: König, R.: Handbuch der empirischen Sozialfor-
schung, Bd.2: Grundlegende Methoden und Techniken,
1.Teil, dtv, Stuttgart, 1973
- Schiefele, H.: Sind unsere Noten gerecht? In: Welt
der Schule, 1960/12, S.251-257
Schule und Begabung, Oldenbourg, München, 1971
- Schorb, Alfons Otto: Schule und Lehrer an der Zeit-
schwelle, Stuttgart, 1962
Die Aufgabe der Unterrichtsmitschau in der Leh-
rerbildung. In: Päd. Rundschau, 17/1963
Unterrichtsmitschau - Fernsehanlagen im Dienste
pädagogischer Ausbildung und Forschung, Dürr,
Bad Godesberg, 1965

- Schorb, Alfons Otto /Louis, B. /Zieroff, U. F.:
Phänomenkatalog zur Archivierung von Unterrichtsdokumenten. In: Unterricht heute, 22/1971/ H.10;
- Schorb, Alfons Otto: Filmdokumente in der Unterrichtsforschung. In: Dohmen /Maurer /Popp: Unterrichtsforschung und didaktische Theorie, Piper, München, 21972
Zur Gleichheit der Chancen im Bildungswesen
In: Civitas, 11/1972, S.61-79
Subsidiarität und Solidarität im Bildungswesen der Gegenwart. In: Civitas, 13/1974, S.149-176
- Schorb, Alfons Otto/ Louis, B.: Unterrichtsanalyse, TR-Verlagsunion, München 1975
- Schrader, Achim: Einführung in die empirische Sozialforschung, Kohlhammer, Stuttgart, 1971
- Schuh, Eduard: Der Volksschullehrer - Störfaktoren im Berufsleben und ihre Rückwirkung auf die Einstellung im Beruf, Schroedel, Hannover, 1962
- Selltiz /Jahoda /Deutsch /Cook: Untersuchungsmethoden der Sozialforschung, Luchterhand, Neuwied/ Darmstadt, 1972
- Spranger, Eduard: Gedanken über Lehrerbildung, Leipzig, 1920
Der geborene Erzieher, 1958
- Süllwold, Fritz: Theorie und Methodik der Einstellungsmessung. In: Handbuch der Sozialpsychologie, Bd. VII/1, 1969
- Tausch, Reinhard/ Tausch, Anne-Marie: Erziehungspsychologie, 1963, 61971
- Tausch, Reinhard: Variablen und psychologische Zusammenhänge der sozialen Interaktion zwischen Erwachsenen und Jugendlichen. In: Herrmann, Theo: Psychologie der Erziehungsstile , Hogrefe, Göttingen, 21970
- Teschner, Wolfgang-P.: Pädagogische Innovation in Schweden, Klett, Stuttgart, 1972
- Todt, Eberhard: Untersuchungen zur Vorhersage von Schulnoten. In: Weinert, Franz: Pädagogische Psychologie, Kiepenheuer u. Witsch, Köln, 1967
- Triandis, Harry C.: Einstellungen und Einstellungsänderungen, Beltz, Weinheim /Basel, 1975
- van Trotsenburg, Edmund: Die Entwicklung von Innovationsmodellen für die Reform der Schule. In: Zifreund, Walther: Schulmodelle, Programmierte Instruktion und Technische Medien, Ehrenwirth, München, 1968
- Tuggener, Heinrich: Der Lehrer- Studien über Stand, Beruf und Bildung des Volksschullehrers, Zürich, 1962

- Überla, Karl: Faktorenanalyse, Springer, Berlin/Heidelberg, 1968
- Weinert, F. E.: Pädagogische Psychologie, Kiepenheuer u. Witsch, Köln, 1972
- Weinert /Graumann /Heckhausen /Hofer: Pädagogische Psychologie 1, Fischer, Frankfurt, 1974
- Weiss, R.: Zensur und Zeugnis, Haslinger, Linz, 1965
- Weniger, Erich: Didaktik als Bildungslehre, Teil 1, Weinheim, 1962
Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis, Weinheim, 1964
- Wilk, Liselotte: Die postalische Befragung. In: Holm, Kurt: Die Befragung, Francke, München, 1975, Bd.1, S.187 ff.
- Winnefeld, Friedrich: Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld, München, 1963
- Woods, T. E.: The Administration of Educational Innovation, Eugene, Oregon, 1967
- Zifreund, Walther: Schulmodelle, Programmierte Instruktion und Technische Medien, Ehrenwirth, München, 1968

STAATSIINSTITUT
BILDUNGSFORSCHUNG
BILDUNGSPLANUNG

8 MÜNCHEN 81
ARABELLASTR. 1/VI
TELEFON 8214-2375
im Zentrum für Bildungsforschung

Die
Lehrer (-innen) der
Grundschulen
Hauptschulen
Realschulen
Gymnasien in Rheinland-Pfalz

9. Mai 1975

Gerichtlich:

Bezirksregierungen
Koblenz, Trier, Rheinhessen-Pfalz in Neustadt/Weinstr.

...: Durchführung einer Erhebung bei Lehrern an Grundschulen
Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien

Betreff: Beiliegende Genehmigung des Kultusministeriums Rheinland-Pfalz

Sehr geehrte Damen und Herren,

Das Staatsinstitut für Bildungsforschung und Bildungsplanung in
München führt im Auftrag des Kultusministeriums Rheinland-Pfalz eine
Erhebung bei Lehrern oben benannter Schularten durch. Ihr Ziel ist
es, Meinungen, Stellungnahmen und Arbeitsbedingungen der Lehrer-
schaft an den Schulen des Landes als Voraussetzung der Planung
bildungspolitischer Maßnahmen kennenzulernen. Da es nicht möglich
ist, jeden einzelnen Lehrer zu befragen, wurde eine repräsentative
Erhebung gezogen, der auch Lehrkräfte Ihrer Schule angehören. Die
Mitwirkung der angesprochenen Lehrer ist freiwillig. Da aber das
Verfahren "Anhörverfahren" durch eine hohe Ausfallquote in seinen
Ergebnissen fragwürdig bliebe, bitten wir Sie, die Untersuchung
durch folgende Maßnahmen zu unterstützen:

Händigen Sie bitte möglichst umgehend die beigelegten Kuverts
an die benannten Lehrkräfte aus.

Bitten Sie die Kollegen, die ausgefüllten Fragebögen bis
spätestens 30. Mai 1975 im verschlossenen Umschlag Ihnen auszu-
händigen.

Senden Sie bitte die eingesammelten Exemplare unter Wiederver-
wendung des Ihnen vorliegenden Sammelkuverts an das Staats-
institut für Bildungsforschung und Bildungsplanung, 8 München 81,
Arabellastr. 1/VI zurück. Dabei soll unbedingt der 2. Juni 1975
als Absendetermin eingehalten werden. Ein Aufklebeetikett für
die Rücksendung liegt bei.

Die Auswertung der Erhebung liegt ganz in Händen des Staatsinstitut für Bildungsforschung und Bildungsplanung in München. Alle Angaben werden streng vertraulich behandelt und dienen ausschließlich wissenschaftlichen Forschungszwecken. Dem Ministerium werden lediglich statistische Gesamtwerte, also keine Einzelangaben über die befragten Personen mitgeteilt.

Für die Mithilfe bei dieser Untersuchung darf ich mich bei Ihnen und Ihren Kollegen bedanken.

Mit kollegialen Grüßen

Ihr

A handwritten signature in dark ink, appearing to read 'A. O. Schorb'.

(Prof. Dr. A.O. Schorb)

Beilagen:

- 1 Genehmigung des Kultusministeriums Rheinland-Pfalz
- 1 bzw. mehrere Fragebogen

Lebenslauf

14. 8. 1940 geboren in Ludwigshafen am Rhein
- März 1960 Abitur
- 1960 - 1962 Studium an der Pädagogischen Hochschule in Landau in der Pfalz; Erste Prüfung für das Lehramt an Volksschulen
- 1962 - 1966 Lehrer an der Volksschule Limburgerhof, Landkreis Ludwigshafen am Rhein
- Januar 1966 Zweite Prüfung für das Lehramt an Volksschulen
- 1966 - 1974 Unterricht an der Sonderschule für Lernbehinderte in Ludwigshafen am Rhein
- 1967 - 1968 Heilpädagogischer Studienkurs in Mainz
- Okt. 1968 Prüfung für das Lehramt an Sonderschulen für Lernbehinderte; Erweiterungsprüfung auf dem Gebiete der Geistigbehindertenpädagogik
- 1969 - 1976 Studium an den Universitäten Mannheim und München: Pädagogik, Psychologie, Soziologie; Promotion in den Fächern Bildungsforschung, Allgemeine Pädagogik und Psychologie



